

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À MONTRÉAL

L'ENGAGEMENT DE JEUNES ADULTES EN SITUATION DE MARGINALITÉ
DANS UN PROJET DE CRÉATION COLLECTIVE

MÉMOIRE

PRÉSENTÉ

COMME EXIGENCE PARTIELLE

DE LA MAÎTRISE EN ARTS VISUELS ET MÉDIATIQUES

PAR

LIVIENNE HÉLÈNE CÉSAR GRENIER

JUIN 2016

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À MONTRÉAL
Service des bibliothèques

Avertissement

La diffusion de ce mémoire se fait dans le respect des droits de son auteur, qui a signé le formulaire *Autorisation de reproduire et de diffuser un travail de recherche de cycles supérieurs* (SDU-522 – Rév.07-2011). Cette autorisation stipule que «conformément à l'article 11 du Règlement no 8 des études de cycles supérieurs, [l'auteur] concède à l'Université du Québec à Montréal une licence non exclusive d'utilisation et de publication de la totalité ou d'une partie importante de [son] travail de recherche pour des fins pédagogiques et non commerciales. Plus précisément, [l'auteur] autorise l'Université du Québec à Montréal à reproduire, diffuser, prêter, distribuer ou vendre des copies de [son] travail de recherche à des fins non commerciales sur quelque support que ce soit, y compris l'Internet. Cette licence et cette autorisation n'entraînent pas une renonciation de [la] part [de l'auteur] à [ses] droits moraux ni à [ses] droits de propriété intellectuelle. Sauf entente contraire, [l'auteur] conserve la liberté de diffuser et de commercialiser ou non ce travail dont [il] possède un exemplaire.»

À Marie-Michelle, mon étoile.
Parce que tu n'es plus là aujourd'hui et parce que
je n'aurai jamais eu le plaisir de te dire
que du haut de tes douze ans
tu as su inspirer énormément ma pratique
et ouvrir ma vision sur le travail de création artistique.
Merci pour tous ces beaux moments.

REMERCIEMENTS

La réalisation de ce projet implique plusieurs personnes qui ont contribué grandement à la rédaction de ce mémoire. Cette réussite je la partage avec ma famille, les participants au projet, mes amis, mes collègues et tous les intervenants. Je tiens à remercier personnellement :

Mes parents, Mariette et Roger, pour leur engagement dans l'éducation et les causes sociales, ce qui est à l'origine de mon désir de m'investir auprès des communautés.

L'organisme Déclic, les fondateurs, Sonia Lombard et Benoit Bernier, ainsi que les participants qui ont accepté de s'aventurer dans un projet hors du commun et Annie Zielinski, ma grande amie, qui, par son travail auprès des jeunes, se démarque et fait preuve de sensibilité et de vision.

Ma directrice, Mona Trudel, pour l'intérêt porté au sujet et la rigueur dans son encadrement. Moniques Richard, pour ses bons conseils et le soutien apporté dans des moments de découragement, ce qui a su me redonner un peu de confiance et d'estime.

Mes lecteurs et correcteurs, Guy-Michel Deslauriers, Patrick Aubert, Marie-Betty Félix, Annie Contant et Suzanne Perrault, ainsi que Priscilla Rojas Kauffmann Y Linares, dont les réflexions sur l'art ont été précieuses dans l'évolution de mon projet.

Enfin, sans oublier mes amours, Jérôme et mes enfants Céleste et Léo, pour qui j'ai eu envie d'être un exemple de persévérance.

TABLE DES MATIÈRES

LISTE DES TABLEAUX.....	viii
LISTE DES FIGURES.....	ix
RÉSUMÉ	x
INTRODUCTION	1
CHAPITRE I	
LA PROBLÉMATIQUE.....	4
1.1 L'origine du questionnement	4
1.2 La situation des jeunes en difficulté, âgés de 16-24 ans	7
1.3 L'énoncé de la problématique	8
1.3.1 Manque de participation des jeunes aux activités offertes	8
1.3.2 Les défis auxquels font face les jeunes en situation de marginalité	9
1.3.3 Le manque de ressources pour déterminer et répondre aux besoins des jeunes en situation de marginalité	10
1.4 Le contexte d'intervention artistique.....	12
1.4.1 L'organisme Déclic	12
1.4.2 Présentation et justification de la recherche	15
1.5 Les questions et les objectifs de recherche.....	16
Conclusion	17
CHAPITRE II	
CADRE THÉORIQUE	18
2.1 Description des mouvements	18
2.1.1 L'art d'intervention	19
2.1.2 L'art sociologique.....	21
2.1.3 L'art relationnel	22

2.1.4	L'art communautaire	24
2.1.5	L'art participatif.....	27
2.2	Le jeune adulte	31
2.2.1	Le jeune adulte aujourd'hui.....	33
2.2.2	L'engagement des jeunes adultes	35
2.2.3	Portrait des jeunes adultes en situation de marginalité.....	38
2.2.4	Présentation de l'Échelle de la participation par Roger Hart	41
	Conclusion	44

CHAPITRE III

	CADRE MÉTHODOLOGIQUE	45
3.1	La recherche qualitative	45
3.1.1	La recherche-action	47
3.1.2	Les outils de collecte de données	49
	<i>Le questionnaire</i>	50
	<i>L'observation participante</i>	50
	<i>Le journal de bord</i>	51
	<i>L'entrevue de groupe semi-dirigée</i>	52
	<i>La documentation visuelle et sonore</i>	53
3.1.3	L'échantillonnage	53
3.2	Le processus d'analyse et le traitement des données	55
3.2.1	L'immersion dans les données	57
3.2.2	Le relevé des thèmes	58
3.2.3	La thématisation	59
3.2.4	L'analyse à l'aide de catégories	60
3.3	Les considérations éthiques.....	63
	Conclusion	63

CHAPITRE IV

RÉSULTATS DE RECHERCHE.....	65
4.1 Description et déroulement du projet pédagogique.....	65
4.1.1 Les objectifs pédagogiques du projet de création	66
4.1.2 Le contexte de participation	67
4.1.3 L'avant-projet	67
4.1.4 La réalisation du projet pédagogique	74
4.2 Analyse descriptive des données de recherche	80
4.3 Présentations de thèmes et sous-thèmes.....	81
4.3.1 Thème 1 : Désir d'entrer en relation avec l'autre.....	82
<i>Sous-thème 1 :Appartenir à un groupe et d'y faire sa place.....</i>	83
<i>Sous-thème 2 : Communiquer et amorcer un dialogue avec la</i>	
<i>communauté.....</i>	86
4.3.2 Thème 2 : Réaliser des actions pertinentes dans le processus concret	87
<i>Sous-thème 3 : Être en contact avec l'environnement et la matière lors</i>	
<i>d'une activité</i>	89
<i>Sous-thème 4 : Interagir et communiquer avec le groupe par le biais</i>	
<i>de l'intervention artistique</i>	90
4.4 Commentaire interprétatif	92
Conclusion	98
CONCLUSION	99
ANNEXE A	
AUTOÉVALUATION DE MA PARTICIPATION DE GROUPE	105
ANNEXE B	
TA CONTRIBUTION AU PROJET	107
ANNEXE C	

QUESTIONNAIRE SUR LES RÔLES ET LES RESPONSABILITÉS DU PARTICIPANT LORS D'UN PROJET PARTICIPATIF.....	108
ANNEXE D	
JE PARTICIPE-GRILLE D'OBSERVATION.....	109
ANNEXE E	
QUESTIONS D'ENTREVUE DE GROUPE SUR LEUR PARTICIPATION AU PROJET	110
ANNEXE F	
FORMULAIRE DE CONSENTEMENT À LA RECHERCHE SUJETS MINEURS	111
ANNEXE G	
FORMULAIRE DE CONSENTEMENT À LA RECHERCHE SUJETS MAJEURS.....	114
LISTE DE RÉFÉRENCES	117

LISTE DES TABLEAUX

Tableau		Page
Tableau 2.1	Échelle de la participation de Hart	42
Tableau 3.1	Présentation des participants	54
Tableau 3.2	Processus d'analyse qualitative de traitement des données	56
Tableau 3.3	Catégories relevées issues des données des participants menant au thème général 1	61
Tableau 3.4	Catégories relevées issues des données des participants menant au thème général 2.....	62
Tableau 4.1	Description des activités de l'avant-projet	69
Tableau 4.2	Liste des ateliers et résumé des activités lors du projet.....	76
Tableau 4.3	Analyse thématique des données de la recherche.....	81
Tableau 4.4	Synthèse de l'ensemble des résultats de la recherche	97

LISTE DES FIGURES

Figure		Page
Figure 4.1	Les participants durant un atelier de connaissance de soi	70
Figure 4.2	Affichettes réalisées par un participant	71
Figure 4.3	Une participante accroche une affichette à l'extérieur	72
Figure 4.4	Les participants travaillent à l'ordinateur durant un atelier.....	77
Figure 4.5	Les participants créent les affichettes par ordinateur	78
Figure 4.6	Les participants cherchent des lieux dans le quartier Rosemont.....	78
Figure 4.7	Une participante accroche une banderole d'affichettes.....	79
Figure 4.8	Les participants installent une boîte confectionnée pour les passants.	88
Figure 4.9	Les participants observent une publicité dans le métro	90
Figure 4.10	Affichettes confectionnées par un participant	91

RÉSUMÉ

Par l'entremise de l'organisme de réinsertion sociale Déclic, six jeunes adultes ont participé, de novembre 2013 à mars 2014, à un projet qui les initiait à l'art collectif et participatif en espace urbain dans le quartier Rosemont.

Cette recherche avait comme objectif général de comprendre et de susciter l'engagement des jeunes dans un contexte de projet artistique. De manière plus précise, l'objectif était de 1) déterminer quels sont les éléments qui contribuent à favoriser la participation des jeunes adultes en situation de marginalité à un projet collectif de création artistique; 2) identifier comment la participation des jeunes adultes peut contribuer à développer et à maintenir l'engagement dans le processus de réalisation d'un projet collectif.

Dans le cadre théorique ont été exposées les différentes formes d'art et de pratiques artistiques qui ont inspiré le projet. La deuxième partie a été consacrée à la définition de ce qu'est un jeune adulte, à l'engagement dans ce groupe d'âge et aux jeunes en situation de marginalité. La méthodologie utilisée dans cette recherche qualitative a été la recherche-action.

L'analyse des données de la recherche a été basée sur l'observation participante, des questionnaires, des entrevues semi-dirigées et un journal de bord. L'analyse thématique fut la méthode privilégiée pour tenter de donner un sens aux données. Les résultats de la recherche ont mis en lumière les besoins des jeunes en situation de marginalité lors de projets d'art collectif.

Les résultats ont démontré l'importance de plusieurs éléments tels que le contact et l'interaction avec les autres participants, la reconnaissance au sein du groupe ainsi que le désir d'engager un dialogue avec la communauté. Les résultats témoignent également de l'importance de l'implication du jeune par des actions ponctuelles dans un processus concret.

Enfin, il a été possible de cibler, par l'entremise de cette recherche, certaines attitudes privilégiées que doit démontrer l'artiste pédagogue qui œuvre auprès de jeunes en situation de marginalité, telles que la flexibilité et l'ouverture.

MOTS CLÉS : art participatif, participation, engagement, jeunes adultes, jeunes en situation de marginalité

INTRODUCTION

La question de l'engagement chez les jeunes adultes en situation de marginalité devient un enjeu incontournable lors de la réalisation de projets effectués dans le cadre de programmes d'organismes de réinsertion sociale. Plusieurs auteurs ont fait état de la diminution de l'engagement des jeunes au sein de projets qui leur sont proposés. En outre, au Québec, environ 25 % des jeunes participants aux divers programmes d'aide à l'insertion n'arrivent pas à mettre de l'avant un projet professionnel (Benoît, 2001). Pourtant, plusieurs jeunes témoignent aujourd'hui d'un désir de s'engager dans des projets qui les concernent. À partir de cette réflexion, cette recherche a deux objectifs principaux 1) déterminer quels sont les éléments qui contribuent à favoriser la participation des jeunes adultes en situation de marginalité à un projet collectif de création artistique; 2) identifier comment la participation des jeunes adultes peut contribuer à développer et à maintenir l'engagement dans le processus de réalisation d'un projet collectif. Dans la poursuite de cette réflexion, je me suis interrogée sur les retombées possibles d'un projet de création artistique collectif qui n'est pas lié à l'engagement professionnel, mais plutôt à l'engagement personnel. Il m'a paru primordial de réfléchir sur les éléments essentiels qui pourraient valoriser les jeunes au sein du projet et de répondre à leurs besoins d'intégration et de socialisation dans un contexte où ils sont amenés à réaliser un projet de création artistique collaboratif au sein d'un groupe. Dans cet ordre d'idées, j'ai misé sur l'expression artistique dans un projet d'éducation comme moyen privilégié pour favoriser leur autonomie, les interactions et l'intégration avec les autres ainsi que leur *leadership*.

Ce type de recherche est réalisé en milieu de pratique. La recherche-action a été l'approche méthodologique employée dans ce projet. Celle-ci permet, à travers une collecte de données, d'explorer les sujets à l'étude avec une vision d'ensemble. La démarche qui s'effectue directement sur le terrain favorise l'interaction entre les participants, le chercheur et l'organisme; celle-ci amorce un changement chez les individus et les groupes et a pour but d'approfondir les connaissances.

Par contre, l'approche utilisée comporte des limites dues à la complexité du contexte dans lequel s'est effectuée la recherche. En premier lieu, le chercheur ne doit pas servir ses intérêts personnels, mais celui des acteurs de la recherche, ce qui nécessite une collaboration, un travail d'équipe entre le chercheur, les participants et les membres de l'organisme. Tous les membres de l'équipe doivent se mettre d'accord sur les problèmes et les situations à considérer. Enfin, si le chercheur doit faire preuve de neutralité et de distanciation face au terrain, paradoxalement, il doit aussi s'impliquer.

Ce mémoire comporte quatre chapitres. Le premier chapitre, divisé en cinq parties, présente la problématique. J'y aborde l'origine de mon questionnement, la situation des jeunes adultes qui conduira à l'énoncé de la problématique, un aperçu du projet proposé aux jeunes ainsi que les questions et les objectifs de la recherche. Le deuxième chapitre est consacré au cadre théorique. Celui-ci se compose de deux parties. La première partie est consacrée aux pratiques d'art intervention ainsi qu'aux mouvements artistiques qui en découlent. La deuxième partie décrit la réalité des jeunes dans le contexte des jeunes actuels vivant dans une situation de marginalité.

Le troisième chapitre est consacré à la méthodologie de la recherche et expose l'approche choisie soit la recherche-action, ainsi que les outils de cueillette des données. Aussi, dans ce projet de recherche, j'ai eu recours à l'observation participante, à des questionnaires, à des entrevues semi-dirigées et au journal de bord.

Ces outils ont facilité l'analyse et le traitement des données. Enfin, la dernière partie de ce chapitre consiste à présenter les considérations éthiques relatives à la recherche impliquant des sujets humains. Le quatrième et dernier chapitre présente les résultats. Cette dernière étape de la recherche se divise en trois parties, la première consiste en une description du déroulement du projet de création, la deuxième est consacrée à l'analyse descriptive des données issues des questionnaires et des entrevues. Enfin, la dernière partie présente l'analyse des données réalisée sous la forme d'une analyse thématique qui m'a permis de dégager deux thèmes principaux et quatre sous-thèmes.

CHAPITRE I

LA PROBLÉMATIQUE

Au fil de mes expériences, j'ai constaté que l'éducation artistique permet de mettre en lien l'artiste pédagogue et le jeune en situation de marginalité. Cette rencontre a pu mener à l'approfondissement des connaissances et des compétences des jeunes. Voici, à travers ce premier chapitre, les différents éléments qui sont à la base de ma recherche. Celle-ci allie ma passion pour la création, l'art et mon désir de développer chez les jeunes en situation de marginalité leur sentiment d'engagement dans un projet et une communauté. Pour débiter dans ce premier chapitre, je mets en lumière ce qui est à l'origine de mon questionnement, ensuite, je présente la situation des jeunes en difficulté, âgés de 16-24 ans. Je définis également l'énoncé de ma problématique pour ensuite exposer le contexte d'intervention artistique et terminer avec les questions et les objectifs de recherche.

1.1 L'origine du questionnement

À travers ma démarche d'artiste pédagogue, je prends un engagement, celui de créer un dialogue avec le public en tenant toujours compte de l'environnement dans lequel celui-ci évolue. Cette manière de définir mon travail est le résultat de plusieurs expériences qui ont formé ma pensée. L'origine de mon questionnement remonte à plusieurs années, lors de mes premières expériences de travail pédagogique et artistique auprès de jeunes et de divers publics. Elles ont incontestablement influencé

ma démarche et transformé mon approche ainsi que les projets que je souhaite développer.

Ma première expérience significative a eu lieu à la fin de mon baccalauréat, durant le stage d'accompagnement par l'art d'enfants gravement malades en collaboration avec l'organisme *Le Phare Enfants et Familles* au printemps 2006. Cet organisme poursuit une triple mission, soit offrir du répit aux parents à domicile et dans une maison de soins palliatifs pédiatriques ainsi que des soins de fin de vie aux enfants gravement malades. À travers ce stage, j'ai eu la chance de connaître Marie-Michelle, une jeune adolescente atteinte d'un cancer. Une fois par semaine, je me rendais à son domicile afin de permettre à cette dernière de vivre une expérience positive grâce à la création artistique et de lui offrir un moment privilégié qui briserait sa routine. Par la suite, à l'été 2006, j'ai réalisé un projet de 14 semaines dans une communauté rurale en Bolivie. Le projet d'art et éducation intitulé *Une image vaut mille mots* consistait à créer des ateliers éducatifs portant sur différentes problématiques du quotidien des élèves tout en les initiant à la création artistique collective. De plus, durant l'année 2007, avec l'organisme Télé Sans Frontière, j'ai eu l'occasion de collaborer à un projet de réinsertion sociale à titre d'intervenante en technique montage vidéo avec des jeunes de la rue. Durant ces deux années, j'ai également travaillé à la Maison de la culture Notre-Dame-de-Grâce en tant qu'animatrice culturelle auprès d'un public composé de personnes de tous âges. J'ai aussi eu l'occasion, dans le cadre d'une résidence de recherche création, en septembre 2009, d'impliquer le public dans le processus de réalisation d'une œuvre participative. À l'occasion d'un séjour de deux semaines en Argentine, j'ai eu le privilège de collaborer avec une communauté rurale qui participait quotidiennement au projet qui consistait à recréer à partir d'installations sonores les espaces fréquentés par les travailleurs forestiers.

Enfin, c'est à l'été 2010, dans le cadre de la programmation d'été au Centre des arts actuels Skol, que j'ai réalisé l'oeuvre participative «*Embrassez la galerie* » dans laquelle il était question pour les participants d'agir dans un espace, de suivre des directives, de faire confiance à l'artiste, de l'accompagner et de l'inciter à s'engager dans une expérience artistique.

À la suite de mes diverses expériences auprès de jeunes en situation de marginalité, j'exerce depuis 2010 le métier d'enseignante dans une école à vocation particulière et tout récemment d'animatrice d'ateliers artistiques à l'organisme Déclic. Dans les deux cas, je travaille avec des jeunes aux prises avec d'importantes difficultés qui ont besoin de s'engager dans des projets motivants. La situation complexe dans laquelle vivent ces jeunes nécessite de déployer les ressources adéquates pour combler leurs besoins particuliers et pallier leur manque de participation aux activités offertes. Mon travail d'enseignante consiste à initier les jeunes à la création, aux nouveaux médias et à différentes formes d'expressions et techniques de production, par exemple la vidéo, la photo numérique, la création de pages web. Plusieurs projets proposés aux jeunes sont des projets collectifs. Les élèves de l'école Amos sont âgés entre 16 à 20 ans et éprouvent des difficultés dans leur parcours scolaire. Cette école leur offre la possibilité de terminer leurs études sans devoir fréquenter le système d'éducation aux adultes.

Toutes ces expériences ont été significatives dans ma réflexion. Elles m'ont amenée à prendre conscience que l'art est un outil efficace pour rejoindre les jeunes et les engager dans différents types de projets et ainsi susciter la cohésion sociale, renforcer les liens entre les jeunes, encourager leur autonomie et leur sentiment d'appartenance, enfin, leur donner le goût et la motivation de s'impliquer.

Mon travail dans les différents organismes m'a conduite à me questionner sur deux aspects liés à la participation et à l'engagement des jeunes. En premier lieu, dans le

but de mieux répondre aux questions de la recherche, je tenterai, à travers ce projet, d'initier les jeunes à une expérience singulière qui enrichira leur parcours personnel et les motivera à s'investir, à participer et à s'engager dans un événement commun.

Sans aucun doute, toutes ces réflexions et interrogations qui ont émergé de mes expériences ont contribué au désir de produire un mémoire de maîtrise qui me permettrait de réfléchir en profondeur sur la participation et l'engagement des jeunes en situation de marginalité lors de projets de création artistique communs.

1.2 La situation des jeunes en difficulté âgés de 16 à 24 ans

Une étude effectuée en 2002 dans le cadre du *Rendez-vous pour un Québec apprenant* a démontré que les jeunes adultes âgés de 16 à 24 ans en situation de marginalité vivent des difficultés d'adaptation sociale et professionnelle importantes. Selon l'ICEA (Institut de coopération pour l'éducation des adultes), le *Rendez-vous pour un Québec apprenant* est un rassemblement qui permet de faire le point sur la situation et qui offre la possibilité aux réseaux et organismes de partager leur vision sur des objectifs communs et de porter une attention particulière à des pratiques innovatrices en éducation et en formation des adultes. C'est en 2002, alors que le contexte social ravivait le débat public sur l'accessibilité aux études supérieures, que le *Rendez-vous pour un Québec apprenant* a vu le jour. Le gouvernement du Québec a alors lancé la Politique gouvernementale d'éducation des adultes et de formation continue afin de réfléchir à ce sujet. Le constat final de l'étude démontre que les intervenants des organismes qui reçoivent ces jeunes en situation de marginalité ne sont pas toujours en mesure d'évaluer la situation de manière adéquate ni, par conséquent, d'identifier la stratégie d'intervention la plus appropriée.

1.3 L'énoncé de la problématique

La problématique sur laquelle repose cette présente étude s'articule en trois points : a) le manque de participation des jeunes aux activités qui leur sont offertes ; b) les défis auxquels font face les jeunes en situation de marginalité ; c) le manque de ressources pour répondre et répondre aux besoins des jeunes en situation de marginalité

1.3.1 Manque de participation des jeunes aux activités qui leur sont offertes

Il y a plusieurs programmes et recherches qui sont mis sur pied afin de contrer le décrochage, l'isolement et le désengagement chez les jeunes. En réalité, au Québec, seulement 25% des jeunes participant aux divers programmes d'aide réussissent à mettre de l'avant un projet, à s'insérer dans la société et à se créer un réseau. Selon une étude, parmi les divers programmes qui viennent en aide à cette population (Fournier et Valois, 2004; Panet-Raymond, Bellot et Goyette, 2003), une proportion élevée de jeunes, une fois leur formation terminée, retournent à la case départ dans une situation d'exclusion, d'assistance sociale et d'inactivité. Cette catégorie de jeunes est nommée par Janosz (1994) les « jeunes désengagé(e)s ». Ces jeunes, selon la définition de Janosz, ont de la difficulté à faire des choix professionnels et à s'adapter à certaines règles reliées au travail comme le respect des horaires, des délais et des consignes dans l'exécution des tâches. Pour Archambault et Janosz (2006), les notions d'engagement comprennent trois dimensions : affectives, comportementales et cognitives; les auteurs définissent le concept d'engagement comme une « métanotion ». En bref, les auteurs mentionnent que le point de vue comportemental réfère à la conduite et aux actions posées, notamment, l'observance des règles, l'implication et la participation dans les tâches et les activités. Ensuite, le point de vue affectif se rapporte aux sentiments de l'individu, par exemple : son intérêt envers le

projet, son sentiment de valorisation et d'appartenance. Enfin, le point de vue cognitif est relié aux apprentissages de l'individu, à son sentiment face à la compétence, à la réussite, à l'échec et à la réalisation de ses aspirations. Dans cet esprit, il est important de bien définir et d'explorer les dimensions du concept d'engagement avec ces jeunes, car ceci les responsabilise, les implique et rend leurs actions porteuses de sens.

Comme nous pouvons le constater, la situation des jeunes en situation de marginalité est difficile et complexe, d'où l'importance de développer des approches et des contenus adaptés à leurs besoins et à leur manque de motivation. Ainsi, l'objectif de cette présente recherche est de susciter l'engagement des jeunes dans un contexte de projet artistique. Plus spécifiquement, il s'agit de 1) déterminer quels sont les éléments qui contribuent à favoriser la participation des jeunes adultes en situation de marginalité à un projet collectif de création artistique; 2) identifier comment la participation des jeunes adultes peut contribuer à développer et à maintenir l'engagement dans le processus de réalisation d'un projet collectif.

1.3.2 Les défis auxquels font face les jeunes en situation de marginalité

Le Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS) constate qu'un des problèmes majeurs des jeunes en situation de marginalité est le désengagement qui conduit à l'isolement et au décrochage, non seulement scolaire, mais aussi social. Le décrochage scolaire est un phénomène connu qui se définit par l'abandon du parcours scolaire requis pour l'obtention du diplôme, par exemple le D.E.S. (diplôme d'études secondaires). Aussi, l'étude effectuée par le MELS en 2010 et 2011, *Taux de sorties sans diplôme ni qualification (décrochage annuel), parmi les sortants, en formation générale des jeunes, selon le sexe, par réseau d'enseignement et par commission scolaire*, révèle que le taux de décrochage annuel dans l'ensemble du Québec serait

de 20,1 chez les garçons et de 12,6 chez les filles. Le décrochage social existe aussi, mais est moins connu, il fait référence à la marginalité et à l'exclusion sociale pouvant se manifester de différentes façons comme l'itinérance, la toxicomanie, la prostitution, les problèmes psychosociaux, la délinquance et la criminalité.

Comme mentionné précédemment, chez Déclic, je travaille auprès de jeunes qui n'ont pu éviter le décrochage scolaire en raison de leurs difficultés. Un grand nombre de ces jeunes vivent des échecs, se découragent et quittent l'école sans diplôme, voire sans même avoir acquis une formation de base nécessaire pour composer avec les différents aspects de leur vie. Par contre, certains de ces jeunes sont motivés à réussir, mais ne parviennent pas à se sortir du carcan dans lequel, leurs nombreux échecs les ont entraînés, et qui portent atteinte à leur estime d'eux-mêmes. Ils sont plusieurs à demander de l'aide afin que l'on puisse les outiller et leur fournir des moyens d'accéder à la réussite.

1.3.3 Le manque de ressources pour déterminer et répondre aux besoins des jeunes en situation de marginalité

Mon expérience vécue à travers différents projets dans les organismes tels que *Télé Sans Frontières*¹, *Le Phare Enfants et Familles*, *Aide internationale à l'enfance*², la *Maison de la culture Notre-Dame-de-Grâce*³ et le *Centre des arts actuels Skol*⁴.

¹ Télé sans frontières : <http://www.tsf.qc.ca/telesansfrontieres/>

² Organsime d'Aide Internationale à l'Enfance: <http://www.amie.ca/notre-organisme>.

³ Maison de la culture de Notre-Dame-de Grâce :

http://ville.montreal.qc.ca/portal/page?_pageid=7497,84237570&_dad=portal&_schema=PORTAL,

⁴ Centre des arts actuels Skol : <http://skol.ca/>

démontre que plusieurs des programmes offrent aux jeunes et aux adultes des possibilités intéressantes en pédagogie artistique. Par contre, les artistes pédagogues et les organismes ne sont pas toujours outillés pour répondre adéquatement aux problématiques complexes reliées aux jeunes âgés de 16 à 24 ans issus de situations de marginalité.

Par exemple, les artistes pédagogues ne sont pas toujours qualifiés pour intervenir avec ces jeunes en difficultés; ensuite, les ressources humaines, matérielles, et financières disponibles sont parfois insuffisantes pour mener à bien ces projets, encadrer et mobiliser les jeunes.

De mon point de vue, les initiatives et les ressources concernant les projets destinés à ces jeunes âgés de 16 à 24 ans semblent trop peu nombreuses. Le défi est de créer des projets qui répondent à leurs besoins et dans lesquels les jeunes ont du plaisir, tout en étant engagés et valorisés au sein d'un groupe. Afin de relever ce défi, l'artiste pédagogue doit cerner les besoins à combler dans le contexte du projet. Cependant, il est fréquent de constater que le manque de connaissances des intervenants sur la situation des jeunes participants nuit à l'engagement, à la motivation de ces jeunes.

En effet, la situation des jeunes âgés de 16 à 24 ans au Québec est alarmante. Une étude effectuée par *Engagement jeunesse Montréal* en 2012, auprès de 250 000 jeunes en difficulté, révèle que l'insertion sociale demeure problématique, car elle nécessite la collaboration de plusieurs partenaires et une reconnaissance de l'État afin d'obtenir des ressources humaines et financières ainsi qu'une mobilisation des organismes concernés. Cette étude démontre également qu'environ le tiers des individus de ce groupe d'âge ne possèdent aucun diplôme. Ils sont décrocheurs ou en voie de l'être, sans emploi et sans revenu.

1.4 Le contexte de l'intervention artistique

Le projet de création collective réalisé par les jeunes adultes en situation de marginalité a eu lieu chez Déclic, organisme sans but lucratif, et dans les rues du quartier Rosemont. La rue est un espace d'expérimentation et d'intervention où les jeunes peuvent se questionner sur différents sujets tels que leur identité. La rue offre un environnement dynamique et propice à des interactions singulières où il est possible de réagir, de susciter des questionnements, d'engager une relation. Cet organisme propose aux jeunes des programmes diversifiés de réinsertion sociale. Lorsqu'ils sont inscrits à ces programmes, les jeunes ont la possibilité de rencontrer des intervenants et de participer à des ateliers variés, notamment : des ateliers sur la croissance personnelle, le développement des habiletés, la connaissance de soi, l'initiation à la photographie et aux arts. Les jeunes qui fréquentent l'organisme sont âgés de 16 à 24 ans, sont en situation de marginalité et exclus du système scolaire.

1.4.1 L'organisme Déclic

C'est avec l'appui de l'organisme Déclic, organisme de charité qui œuvre depuis 1993 auprès des jeunes en difficultés, que je démarre ce projet de recherche. Depuis plus de vingt ans, les fondateurs, Sonia Lombart et Benoît Bernier, travaillent à améliorer le sort réservé aux jeunes et à reconnaître les besoins spécifiques de leur clientèle.

Déclic est un organisme qui intervient annuellement auprès de plus de 200 jeunes en grande difficulté qui souhaitent faire un retour à l'école après un décrochage plus ou moins prolongé. Selon les statistiques, de ce nombre, 100 jeunes participent à des

programmes intensifs (20 à 30 heures par semaine) de réinsertion sociale et de scolarisation. Les autres jeunes accueillis le sont à travers des démarches d'accompagnement précises et individualisées. La durée habituelle des interventions auprès de l'ensemble des jeunes en grande difficulté accueillis chez Déclic s'échelonne sur une période de 3 à 5 ans. Les intervenants de cet organisme estiment qu'après 5 ans, plus de 80% des jeunes ayant bénéficié des interventions de Déclic ont réussi leur démarche d'insertion scolaire et professionnelle puisqu'ils complètent toujours ou ont terminé un programme de formation qualifiant ou parce qu'ils ont intégré le marché de l'emploi.

La situation marginale des jeunes fréquentant l'organisme Déclic influence le contexte de réalisation des projets. D'une part, selon l'organisme Déclic, ces jeunes qui résident à Montréal ou dans ses environs, présentent une combinaison des problèmes psychosociaux suivants : ils bénéficient ou ont bénéficié de services des centres jeunesse, ils sont à risque d'itinérance ou en situation d'itinérance, ils sont en rupture sociale et familiale ou ils sont contrevenants. Ils peuvent également souffrir de problèmes de santé mentale et avoir une dépendance aux drogues. De plus, ces jeunes peuvent être sans revenu fixe et avoir des troubles d'apprentissage et de traitement de l'information. Finalement, ils sont considérés comme étant marginaux et ils sont exclus du système scolaire. Par conséquent, les besoins réels, spécifiques et diversifiés de ces jeunes doivent justifier les décisions prises tout au long de leurs parcours chez Déclic.

C'est en cernant les besoins des jeunes et en m'inspirant des valeurs de l'organisme Déclic que je compte réaliser le projet de recherche qui consiste à mettre en place des dispositifs ou moyens qui stimuleront et favoriseront l'engagement et la participation des jeunes en situation de marginalité dans un projet de création artistique collective.

Tout comme mentionné dans sa mission, cet organisme accorde de l'importance à : 1) la communauté et à la place que chaque individu occupe dans un groupe; 2) au bien-être individuel et collectif; 3) à l'unicité de chaque histoire; 4) à l'accès à des services et à des ressources pédagogiques mieux adaptés pour les jeunes; 5) à la pérennité des services d'accompagnement nécessaires à l'insertion sociale, scolaire et professionnelle; 6) à un encadrement concret et efficace.

Pour ce faire, l'organisme offre différents programmes d'intervention ainsi que des services d'accompagnement et d'évaluation. Ces services s'inscrivent dans une démarche où les jeunes doivent s'impliquer personnellement dans des ateliers divers au sein de programmes et de projets spécifiques. Cette recherche-action s'inscrit à l'intérieur du projet Focus. Celui-ci propose aux jeunes, chaque semaine, de participer à des ateliers portant sur la connaissance de soi, le développement d'habiletés sociales et de compétences requises sur le marché du travail. Ils ont également la possibilité d'assister à des conférences portant sur différents métiers, de visiter des centres de formation professionnelle et de participer à un projet photo leur permettant, d'une part de découvrir leur ville et, d'autre part, d'approfondir la réflexion sur leurs champs d'intérêt et leurs passions.

De plus, au sein du projet Focus, chaque participant bénéficie de rencontres individuelles aux deux semaines pour le suivi de son plan d'intervention et de rencontres ponctuelles afin de régler toutes situations représentant des obstacles à sa réinsertion. Ce programme utilise la photographie comme outil de développement des mécanismes d'apprentissage et d'expression de soi.

En 2012, le programme Focus accueillait 28 participants dont 43% étaient des garçons et 57 % des filles. Au 31 décembre 2012, 21% des jeunes qui avaient fréquenté le programme Focus occupaient un emploi, 40 % étaient de retour à l'école et 14 % de ce nombre occupaient également un emploi. Enfin, 39 % bénéficiaient

toujours des services d'accompagnement psychosocial de Déclic. Les participants du programme Focus ont préalablement un intérêt pour l'art et pour la création.

Enfin, Déclic considère que l'éducation est la seule solution valable à leurs difficultés d'insertion sociale. Par conséquent, toutes les activités et démarches réalisées auprès des jeunes privilégient le développement des habiletés sociales.

1.4.2 Présentation et justification de la recherche

Mon expérience m'a amenée à constater l'influence positive de l'art sur les jeunes en difficulté et à désirer entreprendre une recherche afin de mieux saisir les éléments de motivation et d'estime de soi qui favorisent leur engagement. Je crois que cette recherche me donnera la possibilité de mettre en place des dispositifs qui permettront de combler leurs besoins de socialisation, de communication et de valorisation. Pour ce faire, je compte impliquer un groupe de 6 jeunes âgés de 16 à 24 ans qui participeront au programme Focus de l'organisme Déclic. La rue offre un environnement qui peut favoriser les rencontres directes avec le public, amener les jeunes à s'approprier un lieu, ainsi qu'à le partager. De plus, les jeunes seront amenés à réfléchir sur les nouvelles façons de créer et d'insérer un objet de création dans un espace urbain et d'expérimenter sur la création artistique dans un milieu non traditionnel de l'art. La rue offre aussi la possibilité de travailler avec des contraintes spécifiques telles que, l'éphémérité, la forme et la précarité de l'œuvre, la furtivité des actions, la perception et réception du public, et la signification d'un lieu.

La proposition de création suggérée est l'intervention artistique dans l'espace urbain. Concrètement, je souhaite proposer aux jeunes de réaliser un projet artistique et collectif dans la rue. De façon épisodique, les participants seront amenés à modifier

collectivement l'environnement des rues avoisinantes de l'organisme en y introduisant des réalisations artistiques. Celles-ci seront le résultat d'éléments créés durant plusieurs ateliers; elles pourront être perceptibles sous différentes formes matérielles choisies par les participants. La proposition de création sera élaborée afin d'offrir aux jeunes participants une réflexion sur leurs objectifs personnels, leur engagement, leur participation à un tel projet.

1.5 Les questions et les objectifs de recherche

L'objectif général de la recherche est de comprendre, de susciter et de donner forme à l'engagement des jeunes dans un contexte de projet artistique. De façon plus précise, le projet vise à : 1) déterminer quels sont les éléments qui contribuent à favoriser la participation de jeunes adultes en situation de marginalité à un projet collectif de création artistique; 2) identifier comment la participation des jeunes adultes peut contribuer à développer et à maintenir l'engagement dans le processus de réalisation d'un projet collectif.

Pour m'assurer que mes interventions comme artiste pédagogue répondent aux besoins des jeunes, je compte répondre à la question suivante : comment un projet de création auprès de jeunes en difficulté peut-il susciter un plus grand engagement de ces derniers dans leurs apprentissages?

Tout d'abord, il est essentiel que le développement d'outils pour l'élaboration des ateliers prenne en compte les besoins des jeunes notamment de s'intégrer à la société et de s'accomplir. De plus, il me faut dégager les aspects à considérer pour mettre en oeuvre un projet pédagogique adapté afin de susciter une participation active et volontaire, afin de créer un sentiment d'engagement envers le projet et afin de

permettre une collaboration continue entre les membres du groupe. Cette recherche sera une occasion pour moi de leur présenter un projet unique relié à leurs centres d'intérêt. Enfin, le projet devra fournir des pistes de réflexion et permettre aux jeunes de prendre des décisions éclairées tout au long de la création artistique.

Conclusion

Ce chapitre a présenté les différents éléments qui sont à l'origine de mon questionnement et qui ont été à la base de ce travail, le contexte dans lequel j'ai acquis mes expériences et la réalité des jeunes en situation de marginalité. Dans ce premier chapitre, j'ai également présenté le projet, l'énoncé de la problématique, les objectifs, les questions et la justification de la recherche. Dans le deuxième chapitre, il sera question des écrits qui ont permis d'approfondir le sujet du présent mémoire.

CHAPITRE II

CADRE THÉORIQUE

Le prochain chapitre sera consacré au cadre théorique. Lors de cette recherche, j'ai tenté, tout d'abord, de situer les principaux mouvements et pratiques artistiques qui sont source d'inspiration pour moi. Ces mouvements artistiques d'art d'intervention, d'art relationnel, d'art sociologique, d'art communautaire et d'art participatif servent à structurer le projet de recherche. Ils auront comme objectifs d'orienter l'analyse de mes résultats en situant le contexte de réalisation des activités de création, les références utilisées lors du déroulement des ateliers ainsi que le contexte théorique du contenu présenté aux jeunes. Ces mouvements ou formes d'art ont nourrit ma démarche pédagogique par leurs caractéristiques uniques, leur aspect novateur et leur façon de percevoir la société et l'œuvre d'art. En outre, il me semble pertinent de situer ces principaux mouvements, car certains expriment la volonté de contribuer au changement et au développement des capacités de l'individu à travers une perspective sociale et rassembleuse ce qui fait écho au projet proposé aux jeunes en situation de vulnérabilité. Par la suite, il sera question des particularités du jeune adulte dans la société d'aujourd'hui et plus spécifiquement de la situation du jeune adulte en situation de marginalité et de son rapport à l'engagement dans différentes facettes de sa vie dont celle des apprentissages scolaires.

2.1 Description des mouvements

La partie suivante sera consacrée à décrire les mouvements d'art sociologique, d'art relationnel, d'art communautaire et d'art participatif en fonction de leur parenté avec

l'art d'intervention et à faire le portrait de ces différentes approches afin de montrer de quelle manière la participation à un projet de création peut mettre l'action au cœur du processus. Par la suite, un lien avec le projet de création réalisé par les jeunes adultes en fonction de l'objectif de recherche sera démontré afin de clarifier les spécificités visées, soit collectives et participatives.

2.1.1 L'art d'intervention

L'art d'intervention est un art de contexte qui se caractérise par un art où l'artiste tentera de se confronter à une réalité, de se l'approprier, de l'habiter et de politiser une communauté. Ardenne est un auteur, critique d'art et muséologue français spécialisé dans le domaine de l'art contemporain, de l'esthétique et de l'architecture, il explique que l'art d'intervention est un art de contexte. Sous l'appellation d'art contextuel, on comprend que cette forme d'expression artistique ne fait pas référence à l'œuvre d'art traditionnelle. L'auteur s'est inspiré du manifeste de Swidzinski (1997) pour théoriser sur l'art contextuel. Dans l'art d'intervention, l'artiste doit s'investir et s'engager. Celui-ci propose à un public ou à une communauté de réfléchir, de réagir, de prendre conscience et d'agir dans son milieu.

En 2002, Ardenne théorise l'art contextuel, dans son ouvrage *Un art contextuel, création artistique en milieu urbain, en situation, d'intervention, de participation*. Il y définit certaines pratiques artistiques comme l'art d'intervention qui se démarquent des pratiques traditionnelles et qui peuvent initier une expression collective plutôt qu'individuelle. Pour l'auteur, l'art contextuel serait une « mise en rapport directe de l'œuvre et de la réalité, sans intermédiaire » (p.12). Il explique :

L'artiste devient un acteur social impliqué, souvent perturbateur. Quant à l'œuvre d'art, elle adopte un tour résolument neuf, problématique, plus que jamais en relation avec le monde tel qu'il va. Elle en appelle à la mise en valeur de la réalité brute, au «contexte» justement. L'art devient contextuel (Ardenne, 2002, p.258).

L'art d'intervention se déploie aussi dans l'espace public et urbain. On observe en France durant les années soixante les premières initiatives de ce qu'on appellera l'art urbain. L'artiste Allan Kaprow sera un précurseur dans l'utilisation d'installations en espace urbain. C'est à ce moment que la réflexion de l'environnement urbain s'inscrit dans la création contemporaine.

L'espace urbain est doté d'un immense potentiel où peuvent se déployer des activités incitant à l'action, à la discussion et à l'échange. Les aspects abordés dans la pratique d'art d'intervention dans la rue sont l'éphémérité des installations, leur caractère *in situ*, la pauvreté des matériaux, et une plus grande accessibilité à l'art pour les passants. Ardenne (2009) définit l'art d'intervention en espace public comme suit :

En terme esthétique, l'art d'intervention en milieu public se caractérise d'abord par un mouvement d'extraction physique hors des lieux traditionnels d'exposition ou d'expression que sont musées, galeries d'art et salles de spectacles : l'art qui investit la rue, en bonne logique, en appelle directement aux spectateurs, soit parce qu'ils s'éprouvent dehors, en plein air, soit parce qu'il réclame au public, au sein de l'espace public même, un geste, une participation (2009, p.4).

Enfin, Ardenne affirme que l'art d'intervention est une pratique qui peut s'apparenter à d'autres approches telles que l'art relationnel, l'art collaboratif, l'art communautaire et l'art participatif. Issues de l'art sociologique, ces différentes pratiques tiennent un discours critique et ont habituellement recours aux théories et aux méthodes des sciences sociales pour élaborer leurs champs d'études et d'expériences. Par contre,

chacune d'elles emploie un langage et une démarche qui se démarquent par une approche différente telle que l'engagement, la rencontre, la communication et l'expérience dans des lieux non traditionnels de l'art (Ardenne, 2002).

2.1.2 L'art sociologique

L'art sociologique a pour but d'offrir la possibilité aux artistes de développer « une démarche didactique ou pédagogique » (Fisher, 1977, p.17) en amorçant la communication avec le public. Le collectif d'art sociologique composé d'Hervé Fischer, Fred Forest et Jean-Paul Thénot fut créé en octobre 1974. Cette rencontre donna lieu à leur premier manifeste publié dans le journal *Le Monde*, du 9 octobre 1974. Dans ce manifeste, le collectif élabore les différents principes de l'art sociologique :

La pratique doit se faire intervention sur le milieu social, conduite à partir du champ de connaissance de la sociologie, avec le but d'exercer une fonction interrogative-critique sur le milieu social. Cette pratique vise les attitudes idéologiques idéalistes qu'elle veut démystifier. (p.30)

De plus, ce mouvement se distingue par une philosophie contestataire des institutions et du marché de l'art. Hervé Fisher, dans son manifeste *Théorie de l'art sociologique*, définit la fonction de l'art sociologique comme suit :

L'art sociologique veut replonger l'art dans la réalité sociale, jusqu'au cou. L'art est production idéologique, ses définitions sont idéologiques. Notre propos pourrait s'intituler *art as ideology* en ce sens que l'art sociologique qui met en question le sens et la fonction idéologique de l'art dans la société n'échappe pas lui-même au statut idéologique de tout discours, de toute pratique (1977, p.16).

Enfin, les théories de l'art sociologique par Fisher ont été développées afin de fournir « une structure d'accueil pour tous ceux dont la recherche et la pratique artistique ont pour thème fondamental le fait sociologique et le lien entre l'art et la société » (Fisher, Forest, Thénot, 1977, p.150).

Dans le manifeste d'art sociologique de 1977, Hervé Fisher, Fred Forest et Jean-Paul Thénot s'interrogent sur la conscience sociale par une pratique qui critique et qui remet en question la place de l'art et de sa marchandisation au sein de la société. Les auteurs s'intéressent plutôt aux démarches valorisant la participation du public et la prise de conscience afin de remettre en question l'art et le décloisonnement des pratiques.

2.1.3 L'art relationnel

L'art relationnel, aussi appelé *esthétique relationnelle*, est un courant initié par l'art sociologique. Cette approche est définie par Nicolas Bourriaud comme « une théorie esthétique consistant à juger les oeuvres d'art en fonction des relations interhumaines qu'elles figurent, produisent ou suscitent » (1997, p.117). C'est dans cette vision que plusieurs artistes ont expérimenté la création artistique qui tente de joindre leur processus, leur vécu et leur quotidien.

L'art relationnel est un art qui favorise la rencontre. Les historiens d'art situent l'art relationnel à la fin des années 1990. Cette forme d'art est apparue en France et fut théorisée en 1997 par Bourriaud dans un essai nommé « Esthétique relationnelle ». Dans cet ouvrage, cet auteur caractérise l'art relationnel comme un « état de rencontre » (p.17-18). Pour l'auteur, la conception de l'art relationnel se traduit par une expérience de la relation sociale, ce qui demeure au centre de l'art relationnel. Cette pratique prend forme dans les rencontres entre le public et les artistes, par

conséquent, les traces vidéo, sonores et photographiques demeurent les témoins documentaires des gestes et actions posés au moment de l'expérience.

Pour Bourriaud (2001), l'esthétique relationnelle est une rencontre entre l'art conceptuel, l'art sociologique et l'art contextuel; elle se rapproche des pratiques d'art d'intervention et d'art engagé puisqu'elle nécessite un contexte de relations et d'expériences. L'auteur décrit cet art comme un art du réel qui lie l'artiste à l'œuvre et au milieu dans lequel il intervient.

Il est essentiel de retenir que l'art relationnel rend l'art davantage accessible, lui permet de percer hors du cadre institutionnel, utilise la relation comme un moyen de créer des interactions et permet une réflexion sur l'environnement immédiat. En terminant, l'importance de la participation lors de l'expérience entre le public et l'artiste constitue une des caractéristiques principales de la pratique d'art relationnel.

Robert Filliou, également précurseur de l'esthétique relationnelle (Bourriaud, 1997), élabore une œuvre ayant comme idée, d'abolir les frontières entre l'art et la vie. Son œuvre fondée sur les rapports entre le langage, la poésie et les mots interroge le processus de création. Dans son discours «L'art est ce qui rend la vie plus intéressante que l'art» (Filliou, 2003), l'auteur nous donne sa définition de l'art et, par le fait même, dévoile sa philosophie de la vie. Pour lui, ces expériences témoignent d'un art qu'il qualifie de vivant, ce qui se conclurait par un désir de création plus important que d'exécution matérielle d'un objet.

De ce point de vue, l'apparition du mouvement Fluxus dans le début des années 1960 repousse les limites et la pratique artistique. Développé par Georges Maciunas, présent de la fin des années 1950 à 1968, ce mouvement touche la musique, la littérature et les arts visuels. Il s'interroge sur le statut de l'œuvre d'art, le rôle de l'artiste ainsi que la place de l'art dans la société. C'est durant cette période que

Robert Filliou centre sa pratique sur l'abolition des frontières entre l'art et la vie, affirmant : « L'art ça se fait là où tu habites; au point de vue artistique, c'est là où on est qu'on fait de l'art » (2004 p.59). D'autres personnalités contribuèrent au mouvement Fluxus, notamment Joseph Beuys, artiste allemand, Georges Bretch, artiste américain, John Cage, compositeur, poète et plasticien américain, Charles Dreyfus et Robert Filliou, artistes français.

2.1.4 L'art communautaire

Le travail en collaboration est ancré dans les pratiques artistiques depuis longtemps. Les artistes travaillent en collaboration avec des groupes afin de les initier à l'art et de créer des liens avec le public et les participants. Par contre, l'art communautaire est une pratique nouvellement reconnue comme une méthode de création propre. Dans *Le manuel des arts communautaires* (1998 p. 7), il est présenté comme une démarche fondée sur la collaboration et la participation active de l'artiste et de la collectivité dans l'acte de création. Selon Lamoureux (2010), l'art communautaire est un art de négociation.

La pratique d'art communautaire se démarque par une démarche qui engage l'artiste dans une communauté. L'artiste est impliqué dans un processus de création et de réalisation d'une oeuvre et partage des préoccupations sociales avec des membres d'une communauté. Dans un contexte de collaboration artistique, l'artiste et les participants s'investissent dans un projet qui exige des membres de prendre part à une négociation afin de permettre à chacun de devenir « co-créateur ».

Le manuel des arts communautaires, rédigé par le Conseil des arts de l'Ontario en 1998, élabore une définition des arts communautaires. De façon générale, ils constituent un processus de création mettant en lien un artiste professionnel en

activité et une communauté. De plus, le Conseil des arts de l'Ontario mentionne que c'est une méthode de création artistique collective où participent les artistes professionnels et des groupes communautaires autodéterminés. L'importance de cette démarche réside dans le produit artistique qui est le résultat de trois éléments qui distinguent les arts communautaires des autres formes de création artistique, soit :

- le rapport de créativité qui unit l'artiste et le groupe ;
- l'importance accordée à la démarche de collaboration ;
- la participation active d'artistes et de membres de la collectivité au processus de création (p.7).

Engrenage Noir, organisme artistique indépendant sans but lucratif créé par Johanne Chagnon et Paul Grégoire, explore les arts communautaires avec différents projets et artistes, notamment à travers le *Projet Levier*. Devora Neumark, artiste interdisciplinaire, nous en présente les aspects. Elle explique :

Ce volet suppose une collaboration très concrète et très profonde entre artistes et groupes communautaires puisque ceux-ci s'engagent à travailler ensemble pour une période minimale d'un an. La participation active d'artistes et de membres de la collectivité au processus de création est primordiale (2009, p.130-131).

Sioui Durand (2002) définit les fonctions de l'art communautaire et nous présente le concept de manœuvre qui a été initié à la fin des années 80 et concrétisé dans les années 90 dans le texte *Quand les attitudes d'art deviennent des stratégies*. La Manœuvre a été élaborée et développée par le collectif Inter/Le Lieu. Anne Sophie Blanchet (2012) la définit comme suit :

[...] la Manoeuvre est une conception de l'art performatif (performance) reposant sur l'élaboration de stratégies de détournements afin de bouleverser les habitudes des gens face à l'art, mais surtout afin d'envisager de nouvelles modalités d'interventions artistiques dans la sphère publique (p.57-67).

Ce type d'approche suscite la participation et l'engagement de l'artiste et des membres du projet lors de créations collectives. Aussi, il remet en question les rôles de l'artiste et du spectateur jusqu'à les confondre. Pour Sioui Durand (2002), ce concept de manœuvre est au cœur des projets d'arts participatifs ou d'interventions qui se déploient dans la communauté, par des regroupements ou collectifs. Ce concept qui, par ses « impacts communautaires » (p.22), s'insère dans une dynamique d'échanges de rencontres et de relations et « emploie toutes stratégies d'art –action hors des lieux conventionnels du système artistique fermé » (p.21).

Selon l'auteur, on remarque un réel changement dans les projets qui suscitent l'intervention du public depuis les années 90. De manière plus organisée, les projets se sont centrés sur les relations. Ces attitudes, qui mettent l'accent sur les relations, ont créé chez les organismes sociaux et communautaires le désir de s'ouvrir aux pratiques d'artistes et de collaborer avec ceux-ci. Selon Cleveland (2002), l'art communautaire aurait quatre fonctions. En résumé, les buts principaux de cette pratique seraient par exemple 1) éduquer et informer la communauté sur ce qu'elle est et sur le monde qui l'entoure; 2) inspirer et mobiliser les groupes; 3) nourrir et guérir les individus ou les communautés; 4) construire et améliorer les capacités communautaires. Enfin, Fernandez apporte quelques précisions au sujet de l'art communautaire dans l'ouvrage *Célébrez la collaboration, Art communautaire et activiste humaniste au Québec et Ailleurs* (2011) :

Je veux parler des artistes professionnels travaillant avec une communauté en tant que "faciliteurs" pour faire germer la créativité de la communauté elle-même.[...]Il s'agit d'un mécanisme pour donner voix et forme aux préoccupations de la communauté» (p.29).

Pour l'auteur, certains enjeux émergent des pratiques d'arts communautaires. Par exemple, celles-ci sont basées sur le processus et leur fonctionnement varie selon les échanges entre les artistes et les membres de la communauté. Il explique également que, dans cette optique où le processus est aussi important que l'œuvre, les critères d'évaluation des créations doivent en tenir compte et que cette pratique doit trouver une place dans le discours de l'art contemporain afin que les artistes soient en mesure de démystifier la démarche et de soutenir un dialogue dans la communauté artistique.

2.1.5 L'art participatif

L'art participatif met l'action au cœur du processus. L'action, comme élément privilégié, est un élément-clé, dans la conception et la réalisation des œuvres. Cette démarche est singulière, car, contrairement à d'autres, c'est l'action qui crée le sens de l'œuvre et non l'objet qui en résulte. Selon Ardenne (2002), les particularités de cette pratique changent notre relation à l'œuvre d'art. À cet égard, il affirme que :

L'art participatif active quant à lui la relation directe, l'échange physique, la réciprocité immédiate, le tout vécu sous les auspices du contact. L'action qui demeure au centre de cette pratique amène une caractéristique particulière à l'œuvre, celle-ci selon lui demeurerait « jamais achevée » (2002, p.179).

L'élaboration de ses pratiques nées dans les mouvements futuristes est également précurseur de la participation. Dans ces mouvements, les protagonistes accordent une attention particulière à l'expérience vécue, au quotidien, à l'espace urbain et domestique. Situer l'art participatif permet de comprendre comment s'articule cette pratique reliée à plusieurs approches artistiques telles que l'art relationnel et l'art d'intervention. Selon Drouin-Brisebois (2008-2009), commissaire et conservatrice du Musée des Beaux-Arts du Canada, l'art participatif se décline en quatre catégories :

[...] exploration des espaces architecturaux ou des environnements modifiés, interactions avec des objets réactifs qui font appel à ses sens ou les transforment, rencontres relationnelles où les rapports ancestraux, politiques ou communautaires sont mis en scène dans un contexte social (p.91).

L'art participatif se distingue des autres approches particulièrement par son processus de création qui est soumis à une part de hasard. Dans l'ouvrage *The Art of Participation : From 1950 to Now* publié en 2008, les critiques du Musée d'art moderne de San Francisco se questionnaient sur les *happenings* des années 1970. Dans cet ouvrage, l'art participatif est fondé sur *l'indétermination* (p.94), un élément que le Musée a attribué à John Cage. Celui-ci introduisait la notion de hasard dans les créations musicales de son époque, les performances se définissant par les éléments hors du contrôle. L'élément du hasard pour l'artiste est lié au public et non à l'artiste. Les éléments hors du contrôle relèvent de la créativité du public, du choix de participer et du contrôle qu'il a dans le déroulement de l'œuvre.

De plus, l'art participatif se caractérise par un public actif qui est au centre de l'œuvre. La majeure partie du temps, l'artiste travaille en collaboration avec les participants et est habituellement en relation avec eux. Dans l'art participatif, c'est l'artiste qui conçoit une structure et qui met en place un contexte propice à la création et à la collaboration. Pour Bazin (2005), l'artiste demeure en communication avec les participants. Pour l'auteur, l'artiste n'impose pas une œuvre, il doit la concevoir en fonction du lieu et des participants qui l'aideront à la réaliser, c'est cette mise en commun qui permet à l'œuvre de naître et ce qui lui donne sa particularité. Dans son ouvrage intitulé *L'art d'intervenir dans l'espace public*, Bazin précise la notion d'art participatif :

La notion d'*art participatif* rencontre aussi sa critique, car il continue à poser une distinction entre artistes et public, même si ce public est alternativement *acteur et regardeur*... En intervenant sur les conditions de réception et de transmission, il met en débat l'intention artistique, son cadre institutionnel et politique, tout en construisant sa propre grammaire en situation dans un décalage créatif » (2005, p.12).

Par ailleurs, pour résumer la pensée d'Ardenne dans *L'implication de l'artiste dans l'espace public* (2002), la participation se présente naturellement sous plusieurs formes d'art en général en engageant le corps dans l'espace et en incitant à l'action. Les principaux enjeux qui se sont dégagés de la pratique participative et qui s'articulent autour d'elle font référence à la relation entre l'artiste, le public, l'espace et l'organisation du travail collaboratif. La participation doit être un moyen d'ouvrir les frontières et d'engager le corps dans un processus authentique. Dans le champ des arts, elle nécessite un dialogue et une négociation. Par ailleurs, dans *Esthétique relationnelle* (2001), Bourriaud précise:

Toute œuvre d'art produit un modèle de sociabilité qui transpose le réel ou pourrait se traduire en lui. Il existe donc une question qu'on est en droit de se poser devant toute production esthétique : *cette œuvre, m'autorise-t-elle un dialogue? Pourrais-je exister, et comment, dans l'espace qu'elle définit?* (2001, p.114).

Dans cette démarche de production esthétique, le participant a besoin de se sentir appartenir au contexte, il ne veut pas être le sujet ni le perturbateur, mais exister et être en négociation avec qui ou ce avec quoi il interagit. Il doit être en mesure de se mettre dans un état de disponibilité et de réceptivité afin de s'engager dans le

processus de création. Participer doit être un choix si le public veut faire preuve d'engagement ¹ et s'interroger sur l'acte de création.

Ainsi, selon l'approche proposée par cette pratique, le participant n'est pas un instrument : il doit demeurer libre pour exister à travers le projet. Enfin, la participation remet en question les modalités, la finalité et la forme de l'art ainsi que la place et le rôle de l'artiste.

En terminant, j'ai ici présenté certaines pratiques et mouvements tels que l'art d'intervention, l'art relationnel, l'art sociologique, l'art communautaire et l'art participatif. Ceux-ci servent à définir et articuler les concepts théoriques afin d'analyser le projet de création en fonction des objectifs de recherche. De ces pratiques, trois concepts seront retenus afin de tenir compte du contexte de réalisation des activités de création. Tout d'abord : 1) la participation comme élément favorisant la consolidation de lien; 2) l'appropriation des espaces pour l'amélioration du sentiment d'appartenance; 3) la rencontre avec le public comme élément de valorisation afin de stimuler l'engagement dans une communauté.

En ce qui concerne mon projet de recherche, je me suis concentrée sur la troisième catégorie. J'y démontre que les rencontres relationnelles évoluent dans un contexte social. Les participants ont exploré des espaces qu'ils ont modifiés à partir d'objets installés pour ainsi créer des interactions et amorcer des rencontres avec le public environnant. Ils ont évolué dans un processus de création commune et ont dû être en mesure d'intervenir lors de situations qui les encourageaient à entrer en relation. Les notions inspirant la démarche pédagogique donnent lieu à une ouverture dans le processus de la création, ce qui, à mon avis, est un facteur qui peut favoriser

¹ Voir section 2.5.2 – concept engagement

l'engagement des jeunes en situation de marginalité dans une pratique d'art d'intervention.

2.2 Le jeune adulte

La partie suivante sera consacrée au concept du jeune adulte et à ses particularités. L'élaboration de ce concept servira à clarifier la situation des jeunes dans un contexte précis afin d'analyser les retombées sur l'engagement et la participation par le biais d'un projet d'art d'intervention.

Le jeune adulte est une notion à bien cerner pour saisir les éléments de cette recherche. En premier lieu, plusieurs aspects sont à considérer aujourd'hui afin de définir ce qu'est l'adulte. Par exemple, les concepts d'autonomie, d'indépendance, de liberté, d'égalité et d'engagement sont des éléments associés à l'âge adulte. Dans les études sociologiques, l'adolescence et la post-adolescence, qui sont des apparitions de nouvelles catégories d'âge, sont le fruit de la modernité, et ces phases de la vie sont liées à l'industrialisation, à l'urbanisation et à la scolarisation (Cicchelli, 2001). Dans *Les jeunes adultes comme objet théorique* (2001, p.12), Cicchelli rappelle que les traditions sociologiques présentent l'évolution des âges de la vie en trois phases : l'enfance, l'âge adulte et la vieillesse. L'avènement des périodes de l'adolescence et de l'entrée dans la vie adulte serait une manière d'allonger l'enfance afin de détourner la pression et les responsabilités encourues par ces phases qui suscitent un engagement progressif au sein de divers groupes tels que familial, professionnel et social.

De plus, Reboul (1973) définit l'adulte comme un être vivant qui est parvenu au terme de sa croissance et qui a des capacités à la reproduction. Par contre, cette définition demeure très technique et il faut replacer ce terme dans le contexte des

sciences humaines. Cet auteur présente, dans l'*Encyclopédie de l'Agora*, l'âge adulte à travers deux concepts d'achèvement de la croissance : le premier, « concept biologique », fait référence à la maturité de l'individu et le second, « concept d'ordre juridique ou social », à la majorité de l'individu. Le concept de maturité se rapporte à l'âge biologique qui varie selon l'époque et le climat et qui est évalué par des marqueurs de vieillissement qui définiraient les aptitudes fonctionnelles d'un individu comme sa force ou sa souplesse. La majorité comme concept d'ordre juridique ou social est reliée à l'âge auquel un individu est considéré comme civilement capable et responsable, en d'autres termes, l'âge à partir duquel la personne majeure cesse d'être sous l'autorité de ses parents et a la capacité d'exercer tous ses droits civils.

Ces notions demeurent relatives, car la maturité biologique varie avec les époques et le concept de majorité change avec les civilisations, par exemple, dans l'Antiquité, la majorité se définissait par la fonction sociale. En ce qui concerne le projet, l'âge adulte se définit par le moment où l'individu est socialement responsable et est en mesure de s'engager dans la société.

Dans cet ordre d'idées, en changeant de statut progressivement, l'adolescent qui devient un jeune adulte ayant atteint sa majorité est libre et égal aux autres membres considérés comme des adultes par le groupe. Par contre, avant de profiter des privilèges que lui confère ce nouveau statut, l'adolescent doit se soumettre à une période probatoire qu'on appelle «jeune adulte» afin que le groupe soit en mesure d'évaluer si celui-ci est apte à répondre aux exigences établies et, par le fait même, à devenir adulte. D'autre part, avant de définir qui sont les jeunes adultes, je parlerai brièvement de la signification de cette expression qui peut porter à confusion, car elle utilise deux termes contradictoires, *jeune* et *adulte*. Cicchelli (2001) nous explique l'origine de cet « oxymoron » (p.5) en faisant le lien avec les deux éléments de l'expression.

Ce rapprochement permet de classer idéalement les jugements portés sur l'allongement de la dépendance entre les parents et les jeunes, en saisissant ce qu'ils partagent. [...] Ici, le rapprochement permet de juger le jeune de ce qu'il n'est pas encore, mais aurait dû être : mûr, indépendant responsable, bref tous les mots associés au champ sémantique du mot adulte (p.5).

Enfin, il est difficile de définir cette phase de transition à l'âge adulte, car elle n'est pas seulement représentative d'un aboutissement caractérisé par un nouvel emploi, le départ du domicile familial, la fin des études aux cycles supérieurs, la mise en couple ou la naissance d'un enfant.

Les caractéristiques du jeune adulte élaborées par Reboul (1973) et Ciccelli (2001) reflètent bien le portrait des participants impliqués dans le projet de recherche. Ceux-ci sont âgés de 16 à 24 ans. Ils ont pratiquement terminé l'adolescence et amorcent l'âge adulte. Ils sont dans un processus d'acquisition de leur statut et ils sont responsables de leurs actes, de leurs paroles et ils sont en mesure de s'engager dans ce qu'ils font.

2.2.1 Le jeune adulte aujourd'hui

Le passage à l'âge adulte est une question de subjectivité, selon Gaudet (2001), on peut caractériser l'âge adulte comme une phase où se développe un processus d'acquisition d'autonomie, d'indépendance et de responsabilité. L'auteure explique que ce passage apparaît comme un processus plutôt qu'un statut. Elle mentionne que «les caractéristiques qui différencient le jeune adulte de l'adolescent ne sont pas tranchées. Par ailleurs, les normes qui étaient associées au statut d'adulte dans la société industrielle ne sont pas celles de la société post-industrielle» (p.73).

Aujourd'hui, pour certains jeunes, l'entrée dans le monde adulte se fait difficilement. Se définir en tant qu'adulte demande aux jeunes d'apprendre à devenir soi-même. Devenir adulte n'est plus simplement une question de statut d'indépendance et de stabilité, mais un long processus de construction identitaire. Cette étape charnière qu'Arnett (2007) a surnommée « l'âge adulte émergent » (p.68) est caractérisée par une transition physique et psychologique entre l'adolescence et l'âge adulte. À travers cette transition, certains aspects spécifiques ,caractériseront les jeunes participant à la recherche, dont l'acquisition de leur autonomie, l'importance des pairs et la formation de leur identité.

Enfin, l'allongement de la scolarité est un autre facteur de changement dans le parcours des jeunes adultes. Pour Gaudet (2001), l'accessibilité aux études supérieures est liée à ce changement. Elle explique que «c'est l'accès aux études postsecondaires qui a le plus d'impact sur l'ensemble de la trajectoire des jeunes surtout en ce qui concerne les inégalités sociales» (p.13). Par contre, l'auteure explique que ce n'est pas la même situation pour tous les jeunes. Plusieurs jeunes n'obtiennent pas leur diplôme d'études secondaires. Parmi ceux-ci, certains éprouvent des difficultés d'intégration à la société, comme le mentionne l'auteure :

[...] plusieurs enquêtes ont révélé des difficultés dans les habiletés de base telles que la numéracie, la littéracie et les compétences relationnelles et communicationnelles ce qui aurait d'énormes incidences sur le parcours professionnel et sur leur insertion sur le marché du travail. (2007 p. 13)

Gaudet (2001) mentionne que, depuis la publication de l'ouvrage d'Arnett (2004) sur l'avènement de l'âge adulte dans le développement humain, celui-ci est considéré comme :

Une période de vie où le processus de socialisation est particulier, car des tensions existent entre le désir d'individualisation - le pouvoir de l'agent - et le désir et le besoin d'insertion, c'est-à-dire le besoin d'intégrer certaines normes sociales» (2005, p.19).

Une étude sur le portrait de santé des jeunes Québécois, publiée en 2005 par la Fédération des cégeps, présente la situation des jeunes âgés de 16 à 24 ans. Cette étude a été effectuée auprès de différents groupes de jeunes fréquentant ou non les cégeps. En résumé, elle dresse les portraits de leurs habitudes de vie, leurs comportements, leurs problèmes de santé physique et mentale, leurs problèmes psychosociaux ainsi que du soutien social qui leur est accordé. Les données recueillies révèlent que les jeunes vivent une certaine précarité et qu'ils sont vulnérables, ce qui est attribuable aux changements et au stress subis.

2.2.2 L'engagement des jeunes adultes

L'engagement est un concept à préciser dans le cadre du projet de recherche. Il y a plusieurs façons de l'aborder; le dictionnaire Larousse le définit comme un « acte par lequel on s'engage à accomplir quelque chose ; une promesse ». L'engagement peut aussi être un « fait de prendre position » (Dictionnaire Multi, 2009, p.615).

La question de l'engagement chez les jeunes demande une réflexion et une prise de conscience; trop souvent, la tentation de se laisser aller à la stigmatisation et aux préjugés est grande. Dans ce contexte, il demeure important de clarifier les enjeux réels et de développer un discours qui ne s'oriente pas vers des stéréotypes considérant les jeunes comme «un problème». Malheureusement, il est fréquent d'entendre de part et d'autre que les jeunes «ne veulent pas s'engager», qu'«ils n'ont plus de croyances» et qu'«ils sont désabusés», mais qu'en est-il réellement ?

La façon dont les auteurs consultés définissent ou nomment l'engagement des jeunes est variable. Ainsi, certains parleront, selon les contextes, de la participation, tandis que d'autres lui préféreront l'engagement. Le *Centre d'excellence pour l'engagement des jeunes de la Fédération de la jeunesse canadienne-française* (FJCF) a relevé diverses définitions dans son ouvrage sur l'engagement des jeunes publié en 2003. Selon Nakamura (2001), il est possible pour les jeunes de s'engager dans plusieurs sphères d'activités telles que la musique, la politique, les arts et le travail communautaire.

Les éléments clés d'un réel engagement dans une activité sont les suivants : les expériences individuelles, « l'absorption savourée » dans une activité qui est maintenue à long terme ; l'activité offre un lien entre l'individu et le monde extérieur ; et l'activité est considérée importante et significative (p.3).

Pour Mahoney, Schweder et Stattin, (2002), un aspect important de l'engagement implique une structure et une participation ponctuelle à une activité qui a un but précis. Par conséquent, ce que je retiens de l'engagement dans le contexte de la recherche est que l'implication des jeunes demande une participation active et soutenue, et qu'elle doit les relier au monde extérieur.

Le défi concernant l'engagement et la participation des jeunes est de taille. Statistique Canada a publié en 2006 le *Guide pratique sur l'engagement des jeunes dans le processus de prise de décision*, précisant qu'il est important de réfléchir à ces facteurs de réussite dans l'avenue de l'engagement. Cette étude, conseillée aux intervenants, leur propose, avant d'entreprendre un projet, de prendre garde aux préjugés et d'éviter d'adopter des attitudes qui favoriseraient la discrimination et la catégorisation en stéréotypes. La section G du guide explique aux intervenants pourquoi il est important d'encourager la créativité des jeunes pour faciliter leur engagement social. De plus, cette étude soutient qu'il y aurait un manque de

confiance entre les jeunes et les adultes. Les jeunes auraient également besoin de moyens afin de respecter leurs engagements, ce qui n'est pas toujours possible actuellement en raison de problèmes de gestion du temps, d'argent, de travail, d'obligations scolaires et familiales. Enfin, le guide de Statistique Canada propose, dans le contexte d'un projet, une organisation administrative qui doit être adaptée aux jeunes, par exemple, de courtes réunions, un ordre du jour simple et un jargon administratif accessible et vulgarisé. L'engagement à travers l'art a fait ses preuves. Le rapport présenté par The Arts and Achievement in At-Risk Youth du National Endowment for the Arts (2012), effectué dans un cadre scolaire, démontre que les projets impliquant des expériences artistiques chez des jeunes à risque leur ouvriraient de plus grandes possibilités de réinsertion scolaire et sociale. Concrètement, les auteurs en viennent à la conclusion que l'engagement est la solution elle-même. L'engagement crée l'engagement.

En somme, l'engagement dans une pratique d'art d'intervention ne diffère pas de celui observé dans d'autres pratiques. Il est possible qu'il prenne forme de diverses façons dans les contextes de création artistique et de projets d'art participatif. Ces précédentes définitions m'apparaissent particulièrement intéressantes, car elles se rapprochent concrètement de l'esprit qui habite le projet de création proposé aux jeunes. Il faut trouver des moyens pour initier les jeunes à s'engager et tenter de comprendre comment leur implication se développe.

Enfin, le modèle théorique d'engagement des jeunes du Centre d'excellence pour l'engagement des jeunes (Mc Cart 2004, p. 2-11) met en lumière certains facteurs favorisant l'implication des jeunes. Ce modèle, fondé sur l'étude qualitative de jeunes bénévoles menée par Prancer et Pratt (1999), résume les facteurs de réussite de l'engagement des jeunes. Ils consistent à : 1) la présence d'une structure et d'activités organisées en fonction des jeunes; 2) l'influence positive des pairs; 3) des expériences vécues dans un milieu comportant des valeurs, des structures et du soutien; 4) un

environnement propice à l'engagement et la participation active et significative. Par ailleurs, l'engagement demeure un moyen privilégié pour répondre aux besoins de sociabilité et de créativité des jeunes.

2.2.3 Portrait des jeunes adultes en situation de marginalité

Le projet de recherche a fait appel à un groupe de jeunes en situation de marginalité qui éprouvent des difficultés à poursuivre des démarches de réinsertion scolaire et professionnelle. Malgré cela, ces jeunes sont motivés à changer leur situation. Être en situation de marginalité signifie avoir un statut différent de celui imposé par les normes familiales, sociales, scolaires et professionnelles. La marginalité dans ce contexte n'implique pas nécessairement la précarité, mais plutôt une différence dans la coupure qui sépare le monde adulte de l'enfance, précise Arnett (2007). Il est difficile de reconnaître l'âge adulte émergent comme une phase distincte ou une nouvelle période de développement, car cette période de transition est peu structurée comparativement à l'enfance et l'adolescence, puisque l'emprise des institutions normalise les comportements par l'obligation de la scolarisation.

Greissler (2008) nous fait part de l'importance de bien situer la marginalité dans le contexte étudié. Par exemple, dans un contexte de jeunes qui fréquentent la rue, elle explique que la marginalité peut autant être un « état d'esprit qu'une philosophie, que d'idées politiques, parfois. Les jeunes affirment ainsi le plus souvent être un *marginal* ou au moins l'avoir été dans la rue. ». Elle ajoute :

Les éléments relatifs à la *marginalité*, terme également issu de notre vocabulaire, représentent l'ensemble des symboles, des pratiques et des repères identitaires et sociaux associés aux expériences de rue. On retrouve le *look* (souvent *punk*), la consommation de drogues, l'errance urbaine et interurbaine, la fréquentation des ressources communautaires, mais aussi, la revendication d'un décalage avec la norme et partant, d'une différence avec la norme dominante (2008, p.37).

Par conséquent, la situation des jeunes en situation de marginalité se caractérise par l'abandon, leur absence sur le marché du travail, la dépendance aux ressources familiales, ce qui contribue à un changement de perception identitaire avant la phase adulte, ainsi qu'à la précarité financière. Cette définition de la précarité financière provient de différents chercheurs dont Gauthier, Hamel, Molgat, Trottier, Turcotte et Vultur (2004) et se rapporte à des jeunes qui ne sont pas parvenu(e)s à se stabiliser sur le marché du travail. Ceci entraîne une difficulté à subvenir à leurs besoins, à réaliser leur projet de vie.

De plus, ces jeunes considérés en situation de marginalité, donc en dehors des différents contextes, soit scolaire, social, professionnel ou familial, ont des besoins particuliers auxquels il faut répondre avant qu'une réintégration dans la société soit possible. Ces besoins découlent de problématiques telles que la santé mentale, la consommation de drogue, la pauvreté, l'itinérance, la délinquance et les troubles d'apprentissage. Moulin (2012), dans son ouvrage *L'émergence de l'âge adulte : de l'impact des référentiels institutionnels en France et au Québec*, nous explique la théorie d'Arnett (2004) qui offre un modèle pouvant présenter l'origine de certains comportements de jeunes en situation de marginalité :

Tandis que les comportements des enfants et des adolescents sont normés par l'obligation scolaire et la minorité et que les comportements des jeunes adultes sont normés par l'inscription durable dans l'emploi ou la conjugalité et la parentalité, les comportements des jeunes adultes émergents sont significativement moins encadrés institutionnellement et sont de ce fait beaucoup plus diversifiés (2007, p. 68-69).

Enfin, de façon générale, au cours de l'âge adulte émergent, le jeune fait face à un changement important dans son rapport au travail, aux études, à son autonomie et à sa relation avec ses parents. Les problématiques liées aux jeunes en situation de marginalité sont réelles et diversifiées. Certains évoluent dans une situation financière précaire, vivent une relation de dépendance familiale, des problèmes de santé physique et mentale, et des troubles de comportement. Cependant, l'expression «situation de marginalité» dans les sciences sociales fait référence à une situation vécue en marge de la société par un individu, ce qui peut être associé à la pauvreté et la précarité, mais n'est pas nécessairement lié. Les auteurs ne s'entendent pas sur une définition précise, mais ils affirment que ce concept peut être expliqué comme une situation qui ne répond pas aux normes imposées par la société. Greissler (2013) nous propose par le biais de sa recherche doctorale de réfléchir adéquatement aux paramètres de cette réalité. Elle explique, en ce qui a trait aux différents enjeux conceptuels :

S'intéresser aux « jeunes en situation de marginalité » comme objet de recherche impose un certain nombre de raisonnements analytiques précis portant à la fois sur les paramètres de cette réalité (les jeunes, l'itinérance, ou l'exclusion sociale, mais aussi la construction identitaire) et sur les paramètres de l'engagement (les formes plus ou moins durables et visibles de l'engagement, les mobilisations, les actions collectives ou les organisations, plus ou moins structurées, au sein desquelles certains participent) (p. 5).

2.2.4 Présentation de l'échelle de la participation élaborée par Roger Hart

La participation des jeunes dans ce projet est l'un des aspects les plus importants qui semblent étroitement liés à leur engagement. L'échelle de la participation proposée par Hart (1992), professeur de psychologie environnementale, est un modèle qui favorise la reconnaissance des participants comme des partenaires qui sont en mesure de prendre des décisions tout au long du projet. Hart l'utilise comme un outil d'évaluation de projets impliquant les enfants. Dans le cadre de cette recherche, le projet de création n'est pas réalisé avec des enfants, mais de jeunes adultes ; toutefois, l'utilisation de cette échelle s'est avérée un bon outil pour comprendre les enjeux relatifs à leur participation. En résumé, dans l'échelle de la participation, Hart propose huit paliers. Ceux-ci sont regroupés en deux sections dont la première, nommée « non participation », est à éviter, selon Hart. À partir de cette échelle, voici des exemples qui démontrent de quelle façon le projet peut évoluer et quels seront les points positifs et négatifs. Je me suis inspirée de ce modèle² et je l'ai appliqué au projet (voir Tableau 2.1).

² Il est à noter que le document de référence à l'Échelle de Hart (*Ladder of Participation, Children's Participation: From Tokenism to Citizenship*, 1992) présente le 8^e niveau en haut de l'échelle. Hart présente l'échelle avec les chiffres décroissants de haut en bas pour illustrer les étapes à franchir. La métaphore de l'échelle a été tirée de *Essay on adulte participation* par Sherry Arnstein, 1969. Les catégories ont été ajoutées.

Tableau 2.1
Échelle de la participation de Hart
 adaptée pour le projet

ÉCHELLE DE HART		Exemples adaptés au contexte du projet
DÉGRES DE PARTICIPATION	8. Projet initié par les participants, décisions prises conjointement avec les intervenants	Les participants identifient un problème, mettent en œuvre un projet pour le résoudre et convainquent les intervenants de s'y associer.
	7. Projet initié et dirigé par les participants	Les participants produisent leur propre projet de création collective.
	6. Projet initié par des adultes, décisions prises en consultation avec des participants	Les participants sont invités à réaliser un projet de création déjà élaboré lors d'ateliers insérés dans leur horaire
	5. Consultés et informés	Les participants sont invités à donner leur avis sur un projet de création déjà élaboré. Leurs opinions sont sérieusement prises en considération.
	4. Désignés, mais informés	Un groupe de participants est formé pour la mise en œuvre d'un projet de création collective, mais ils sont informés de ses objectifs et se sentent responsables des résultats qui en découleront.
NON PARTICIPATION	3. La participation « symbolique »	Des participants talentueux ont été choisis pour réaliser un projet de création sans y avoir été préparés et sans que leurs pairs aient été consultés.
	2. La participation « décorative »	Les participants font un projet de création, interagissent et communiquent, mais ils ont une idée très vague de ce qui se passe.
	1. La manipulation	Les participants font un projet de création sans savoir de quoi relève le projet ou le processus.

Selon Hart (1992), la participation a plusieurs degrés, passant du pouvoir total des participants à leur manipulation. Afin que la participation soit effective, elle doit être transparente, démocratique, ce qui veut dire, dans ce contexte du projet, que les participants, demeurent égaux et libres. Il est donc conseillé de fournir un

encadrement plutôt qu'une direction et de laisser les jeunes décider de leur projet plutôt que les diriger dans un projet déterminé.

Les différentes étapes de la participation selon Hart constituent un outil pour évaluer le niveau d'engagement et de participation des jeunes et mettent l'accent sur le renforcement de leur pouvoir. Pour Hart (1992), «[la participation est] le processus de partager les décisions qui affectent la vie d'une personne et la vie de la communauté dans laquelle elle vit ». Il explique que l'implication des jeunes est un moyen d'assurer l'échange des connaissances mutuelles, le partage d'information, d'atteindre un niveau de satisfaction personnelle et que ceci permet la valorisation des jeunes et de leur milieu. Dans le contexte du projet, ce modèle peut être utilisé pour ouvrir le dialogue, repenser et changer certaines décisions. Myriam Simard et Jean-Luc Bédard, à travers une recension de la littérature de recherche sur la participation des jeunes à divers projets faite en France, aux États-Unis et au Canada (2003), expliquent que, pour certains, participer consiste à être présent, tandis que pour d'autres, c'est s'exprimer ou encore produire. Par exemple, il a été constaté que dans certains projets la participation se résume à une présence des jeunes sans réelle contribution aux décisions relatives au projet. Par conséquent, il est important de considérer le modèle de Hart soulignant l'importance d'une participation active. Ce concept peut amener différents questionnements, par exemple : comment participent les jeunes ? Quelles sont leurs attitudes envers la participation ? Quelles sont les retombées pour les jeunes et leurs projets ?

Enfin, pour Hart (1992), l'apprentissage et la participation sont étroitement liés. L'apprentissage exige un engagement dans une situation. Selon le modèle de l'échelle de la participation, il est possible d'acquérir des compétences et de l'assurance au moyen d'expériences directes. Développer la participation des jeunes ne se résume pas à faciliter leur expression, mais aussi à les valoriser dans les prises de décisions.

Conclusion

Dans ce chapitre, j'élabore le cadre théorique et présente les principales théories qui ont inspiré ma recherche. De plus, je mets en lumière les différentes pratiques qui ont émergé de l'art d'intervention, comme l'art contextuel, l'art communautaire, l'art relationnel et l'art participatif et je présente les contextes dans lesquels ils ont évolué. Ensuite, je présente le portrait du jeune adulte et plus spécifiquement du jeune adulte en situation de marginalité et les principales étapes de son parcours de vie. Enfin, il est question de l'Échelle de la participation élaborée par Hart qui constitue une référence utile dans l'analyse des données de recherche. Dans le troisième chapitre, il sera question du cadre méthodologique de la recherche.

CHAPITRE III

CADRE MÉTHODOLOGIQUE

Dans ce chapitre, il sera question du cadre méthodologique de la recherche. J'y présenterai dans un premier temps le cadre de recherche privilégié, soit la recherche qualitative ainsi que la recherche-action. Seront ensuite présentés les outils de collectes de données, l'approche utilisée pour l'analyse et le traitement des données ainsi que les considérations éthiques qui ont guidé cette présente recherche. Le projet de recherche a comme objectifs, dans un premier temps, de : 1) déterminer quels sont les éléments qui contribuent à favoriser la participation de jeunes adultes en situation de marginalité à un projet collectif de création artistique ; 2) identifier comment la participation des jeunes adultes peut contribuer à maintenir l'engagement dans le processus de réalisation d'un projet collectif.

3.1 La recherche qualitative

La recherche qualitative se définit comme étant une recherche qui permet une exploration des sujets à l'étude dans une vision d'ensemble à travers une collecte de données qui s'appuie sur des mots, des images, des enregistrements sonores et des bandes vidéo. Cette technique d'investigation compte sur les connaissances complètes du contexte social de la recherche. Dans cette approche, un des objectifs est l'interprétation et la quête du sens afin d'arriver à la « compréhension d'un discours étranger » (Schleiermacher 1987).

Au début des années 1990, selon Karsenti et Savoie-Zach (2004), la recherche en éducation s'est démarquée à travers différents aspects dont : « la prise en compte de la complexité de l'action sociale et éducative » et « la réflexion sur l'action » (p. 34). Pour Mucchielli (2004) la recherche qualitative « privilégie des données non numériques recueillies dans le milieu naturel des personnes » (p.183). Il mentionne également dans son ouvrage qu'il est nécessaire de « dégager, au terme de son étude, une connaissance intime (proximale) du phénomène à l'étude » (p.159).

Il explique d'ailleurs que, parfois, il demeure difficile d'utiliser une méthode quantitative, car les données du phénomène étudié ne peuvent être converties en chiffres pour l'analyse comme celles issues de bandes sonores, ou d'écrits. Il est donc pertinent d'utiliser la méthode de la recherche qualitative. En effet, celle-ci fournit une description complète et détaillée du sujet de recherche et est généralement de nature plus exploratoire. Elle met l'accent sur la collecte de données principalement verbales plutôt que sur celles qui peuvent être mesurées. La recherche qualitative donne un sens à la recherche, car elle se déploie dans un contexte où le chercheur est sur le terrain et au centre de son étude. Elle est pertinente dans ce processus où les données sont issues de dessins, de bandes vidéo, d'enregistrements sonores ou de récits.

De plus, cette méthode se caractérise par sa souplesse et laisse place à l'adaptation et à la nouveauté, tout en composant avec la réalité des participants dans leur environnement. Pour le chercheur, cette approche lui permet également d'orienter sa collecte de données en privilégiant certains secteurs et en éliminant ceux qui ne génèrent pas beaucoup d'informations.

Cette recherche qualitative se situe dans le paradigme de compréhension. Pour Herman (1983), les démarches compréhensives peuvent se baser sur les procédés d'analyse qualitative.

Les grands thèmes du paradigme compréhensif sont la subjectivité, la culture comme objectivation de l'esprit et le monde social comme lieu de production de sens et de valorisation : c'est l'individu et non le concept qui est la source des conceptions valides sur le social. (p.46)

Enfin, Karsenti et Savoie-Zach (2011) mentionnent qu'il est primordial pour les enseignants de se familiariser avec l'approche qualitative dans le but d'améliorer les pratiques pédagogiques sur le terrain.

Une meilleure compréhension des méthodes de recherche de même qu'une familiarisation aux techniques de documentation contribuent au progrès pédagogique. Cela nous permet aussi de faire un choix satisfaisant parmi les idées que nous ont léguées des siècles de formation. (p. 16).

En résumé, l'approche qualitative, par ses techniques d'investigation, permet d'étudier, d'apporter des idées et d'émettre des hypothèses.

3.1.1 La recherche-action

La recherche-action est l'approche méthodologique qui a été retenue. Elle est appropriée puisque la recherche s'effectuera sur le terrain avec les participants du programme Focus de l'organisme Déclic. La recherche-action est privilégiée dans cette étude, car elle met de l'avant l'interaction entre la chercheuse, les participants, les partenaires et l'organisme. Cette approche met l'accent sur l'intervention et a pour but d'approfondir les connaissances et d'amorcer un changement chez les individus ou les groupes. Pour les auteurs Karsenti et Savoie-Zach, la recherche-action a trois finalités.

En éducation, trois grandes finalités sont donc généralement associées à la recherche-action : apporter un changement, une amélioration, une transformation aux composantes ou aux relations d'une situation pédagogique (ACTION); contribuer au développement personnel, professionnel, organisationnel ou social des personnes qui ont pris part à cette situation pédagogique (FORMATION); améliorer l'état des connaissances sur cette situation pédagogique ou sur l'une ou l'autre de ses composantes et relations (RECHERCHE) (2011, p. 189).

De ces trois finalités, l'action est étroitement reliée à ma recherche, car elle pourra témoigner des intentions et des gestes concrets des participants à travers une réalisation dans un contexte précis. Cette même réalisation pourra être en mesure, comme il a été mentionné précédemment par les auteurs Karsenti et Savoie-Zach, de contribuer au développement personnel et même social des personnes qui ont pris part à cette situation pédagogique.

De plus, il faut préciser que, dans ce contexte de recherche-action, j'ai recours à l'ethnographie, qui est une méthode en science sociale, qui permet de faire une étude de manière descriptive et analytique sur le terrain. Fortin explique l'importance pour le chercheur d'être guidé par ses centres d'intérêt, ses références théoriques et culturelles, ses ressources et valeurs. Par la suite, il sera en mesure d'orienter sa recherche tout en favorisant un dialogue avec le participant. Fortin (2012) précise que dans ce type de recherche le chercheur prend en considération les connaissances obtenues par l'expérience humaine, en plus d'adopter une posture de proximité qui l'amène à participer activement à la recherche en s'impliquant ainsi les théories qui émergent de la recherche-action permettent de valider et de comprendre les phénomènes étudiés.

Enfin, la recherche-action occupe une place significative au sein de cette recherche,

car le chercheur ne peut être détaché de l'objet d'étude. De plus, cette recherche est définie comme participative. Pour Tousignant, ce type d'approche « met [l'accent] (*sic*) sur la compréhension de la façon dont les participants construisent leur réalité et donnent du sens à leurs expériences ». (1989, p.186)

Finalement, le choix de ce type d'approche trouve sa justification dans l'interaction entre le chercheur et les participants de même que dans son orientation qui privilégie l'action et la recherche de solutions. Pour les auteurs Pourtois, Desmet, Humbeeck (2013), Il s'agit ici de conceptions et de démarches pour créer et analyser le changement dans sa forme. « [...] la recherche-action tente de les confronter pour mieux pénétrer la complexité : accroître le savoir par l'action et rendre l'action plus efficace par le savoir » (p.14). Ainsi, pour Van Der Maren 1996 (p.65), « il s'agit avant tout de trouver des solutions fonctionnelles aux problèmes de la pratique pédagogique, quels que soient les fondements théoriques de ces solutions ».

3.1.2 Les outils de collecte de données

Il existe plusieurs façons de recueillir des données. Pour les auteurs Karsenti et Savoie-Zach (2004), dans la phase de collecte de données, le chercheur utilise diverses stratégies telles que l'entrevue semi-dirigée, l'observation participante et l'usage de matériel écrit divers. De plus, ils mentionnent : « Le chercheur a également intérêt à combiner plusieurs de ces stratégies pour faire ressortir différentes facettes du problème étudié et pour corroborer certaines données reçues » (2004, p.133). Dans le contexte relatif à l'étude, cette recherche s'appuie sur une collecte de données élaborée à partir de différentes sources en complémentarité les unes avec les autres et qui sont au nombre de cinq ; a) l'utilisation de questionnaires; b) l'observation participante; c) la rédaction d'un journal de bord; d) la réalisation d'entrevues semi-

dirigées; e) la consultation de documents visuels. Dans les paragraphes suivants, je fournirai un aperçu de leur utilisation dans le projet de recherche.

Le questionnaire

Le questionnaire est un outil qui permet d'identifier et de cerner les comportements, ainsi que de connaître les opinions des participants. Afin de favoriser la justesse des réponses, je me suis inspirée des recommandations de Gagné et Godin (1999). Ceux-ci suggéraient d'« utiliser des phrases courtes, utiliser des mots simples, inclure une seule idée par question, utiliser avec parcimonie les formulations négatives » (p.15-16).

Les trois questionnaires (voir Appendice A, B et C) que j'ai conçus ont été élaborés sous la forme d'une grille qui s'appuie sur les objectifs spécifiques de la recherche dans laquelle le participant devait s'autoévaluer. L'objectif principal des questionnaires était de recueillir des données concernant le niveau de participation et d'engagement des jeunes au cours du projet. Deux questionnaires étaient à choix multiples et consistaient pour les participants à cocher les cases correspondant le plus à l'énoncé de leur choix. Ces deux questionnaires étaient distribués en début et en fin de projet. Les deux autres questionnaires ont été conçus avec des questions ouvertes auxquelles les participants devaient répondre en développant le sujet.

L'observation participante

Dans le cadre de la recherche, l'observation participante a été un outil utilisé généralement lors des ateliers de création collective. Ce procédé permettait de collecter des données tout en agissant dans la situation. Cette méthode permettait

également de vivre avec les participants leur situation, de faire une immersion sur le terrain et de saisir les subtilités de l'expérience. J'ai utilisé une grille d'observation afin de mieux saisir les différentes formes d'engagement des participants (voir appendice D). Karsenti et Savoie-Zach mentionnent : « L'observation participante permet au chercheur de remettre en question, de vérifier au fur et à mesure ses interprétations auprès des personnes avec lesquelles il est en interaction dans leur vie quotidienne » (2011, p135).

Le journal de bord

Dans le cadre d'un projet de recherche, le journal de bord est utilisé pour recueillir des renseignements généraux sur le déroulement et sur le fonctionnement des activités. Cet outil de collecte de données m'a permis de conserver les informations relatives aux problèmes éprouvés, aux mises au point effectuées et aux prises de décisions ainsi que d'autres informations pertinentes lors du projet. L'avantage de cet outil est qu'il a été simple à utiliser et a permis de conserver l'ensemble des informations recueillies. Mucchielli (1996) affirme :

Le journal de bord aidera le chercheur à produire une recherche qui satisfait aux critères de validation de cohérence interne [...]. Le journal de bord constitue un document accessoire important aux données recueillies sur le site. (p.116)

Habituellement, l'utilisation du journal de bord s'effectuait après les activités. Les éléments qui figuraient dans ce journal de bord étaient les sujets préliminaires et la mise en situation des activités, mes réflexions sur les points positifs et négatifs des événements, les problèmes rencontrés durant le projet et certaines réactions des participants dans le processus de réalisation. Sur une base régulière, j'écrivais mes

observations sous forme de description des événements. De plus, j'ai noté les actions réalisées par les participants ainsi que certaines réflexions liées à leur comportement. Cette étape pouvait s'effectuer pendant ou après l'activité.

L'entrevue de groupe semi-dirigée

Afin d'échanger avec les participants, j'ai utilisé une technique d'entrevue de groupe semi-dirigée. Les techniques d'entrevue semi-dirigée supposent deux aspects : donner une certaine liberté au participant de parler de son expérience, mais aussi privilégier un cadre souple avec des thématiques établies par le chercheur. Karsenti et Savoie-Zach (2011) définissent l'entrevue de cette façon :

S'engager dans une entrevue consiste donc à entrer en contact avec un interlocuteur, à rechercher un accès à l'expérience de l'autre, à cerner ses perspectives au sujet des questions étudiées et à tenter de les comprendre, et ce, de façon riche, descriptive, imagée » (p.132).

Pour cette étude, les participants ont été interviewés une fois à la fin du projet en petits groupes de deux ou trois personnes. L'entrevue qui fut conçue sous forme de discussion comportait sept questions. La durée des entrevues pouvait varier entre cinq et quinze minutes selon le nombre de participants interrogés. Les questions de l'entrevue étaient développées autour du sujet de leur participation et de leur perception du projet (voir appendice E). Enfin, les entrevues ont été enregistrées sous format audio et retranscrites à la main.

La documentation visuelle et sonore

La consultation de documents visuels et sonores a été utilisée comme dernière technique de collecte de données. Pour les auteurs Bisson et Gagnon (2004) :

L'enquête visuelle de terrain est une stratégie utile pour faire émerger le rapport à l'objet ou à l'environnement. Elle permet d'extraire des données sur le comportement des individus et peut se soumettre, dans la même mesure que l'entretien, à l'analyse qualitative. [...] Enfin, le matériel visuel peut aussi servir de référence sur lequel retournent le chercheur et le répondant dans un exercice « d'explications » (p.49-50).

Durant les ateliers, les participants pouvaient être soumis à une captation vidéographique, sonore et photographique. La captation des images et du son permet de revoir et de réécouter les situations et de pouvoir les analyser par la suite. Les images et les sons témoignent d'une réalité et de moments qui peuvent être furtifs, d'où la pertinence d'utiliser cette méthode.

3.1.3 L'échantillonnage

Voici en quelques points le portrait des jeunes qui fréquentent l'organisme Déclic. Les participants sélectionnés par l'organisme sont de jeunes adultes âgés de 16 à 24 ans.

Ils se retrouvent dans l'une ou plusieurs des situations suivantes : ils éprouvent des difficultés en lecture et en écriture; ils ont abandonné l'école; ils ont reçu un diagnostic de trouble du déficit de l'attention avec ou sans hyperactivité; ils cumulent les retards scolaires; ils ont fréquenté des classes d'adaptation scolaire et des programmes menant au marché du travail; ils ont été clients des centres jeunesse; leur situation financière est difficile; ils éprouvent des difficultés à se loger; ils souffrent

d'anxiété ou de dépression; ils ont de la difficulté à se maintenir en emploi; ils ne terminent jamais ce qu'ils commencent; leur situation familiale est désorganisée ou instable; enfin, ils vivent avec des dépendances. Les jeunes inscrits au programme Focus qui fréquentent Déclic répondent à une ou plusieurs de ces caractéristiques. De plus, il leur est souvent difficile de respecter l'autorité, d'arriver à l'heure à une rencontre ou même de s'engager dans une tâche.

Le tableau 3.1 présente brièvement quelques caractéristiques des participants au projet.

Tableau 3.1
Présentation des participants

Noms fictifs	Âge	Origine ethnique
Adrien	19 ans	Autre
Annick	19 ans	Québécoise
Jérémie	19 ans	Québécoise
Quentin	24 ans	Autre
Romane	20 ans	Québécoise
Yan	18 ans	Autre

3.2 Le processus d'analyse et de traitement des données

L'analyse des données est une étape indispensable qui sert au chercheur à faire un compte-rendu, de manière objective, des données de la recherche. Le traitement des données consiste à rassembler un ensemble de données de formes variées issues du sujet d'étude telles que des bandes sonores et vidéo, les journaux de bord, des questionnaires, des images et des observations, et de trier ainsi que de regrouper les contenus selon certaines similitudes. Afin de bien effectuer cette tâche, pour les chercheurs Freidin, Di Virgilo et D'Onofrio (2012), le chercheur doit être en mesure de bien classer les informations recueillies lors de la collecte de données.

La vision du chercheur dans le processus d'analyse qualitative influence les étapes de la recherche ; par conséquent, il est important que le chercheur soit le plus fidèle possible aux données dans son analyse. Le processus du traitement des données précède et permet l'interprétation. Ce double travail mobilise plusieurs processus intellectuels « à base de comparaison, de généralisation, de mise en relation et de construction corrélatrice d'une forme et d'un sens à travers l'utilisation des autres processus » (2006).

Les différentes étapes utilisées dans cette recherche sont inspirés du modèle de Paillé et Mucchielli (2011) : 1) l'immersion dans les données ; 2) le relevé des thèmes ; 3) la thématisation ; 4) l'analyse à l'aide de catégories (voir Tableau 3.2). Par la suite, ses étapes se déclinent en différentes parties que je présente dans le texte suivant.

Tableau 3.2**Processus et analyse du traitement des données**

ÉTAPE 1 : L'IMMERSION DANS LES DONNÉES

- Lire et relire les données
 - Consulter la documentation visuelle et audio
 - Retranscrire les données par des verbatims
 - Regrouper et dépouiller les données
-

ÉTAPE 2 : LE RELEVÉ DES THÈMES

- Repérer les thèmes s
 - Identifier les thèmes
 - Inscire les thèmes en marge ou sur une fiche
-

ÉTAPE 3 : LA THÉMATISATION

- Condenser des données dans un format résumé
 - Relever les réccurences dans les thèmes
 - Fusionner ,subdiviser , regrouper, hiérarchiser certains thèmes
 - Sélectionner les thèmes les plus pertinents en lien avec l'objectif de recherche
 - Créer des ensembles thématiques
 - Faire l'abre thématique (thématisation en continue)
 - Interpréter les thèmes et sous-thèmes
-

ÉTAPE 4 : L'ANALYSE À L'AIDE DE CATÉGORIES

- Établir des liens entre les objectifs de recherche et les catégories
 - Comparer et mettre en relation les différents évènements
 - Créer des nouvelles catégories
-

En somme, l'analyse thématique dans une première expérience de recherche visera à mettre de l'avant une compréhension du contexte (Paillé, 1996).

3.2.1 L'immersion dans les données

L'immersion dans les données permet au chercheur de développer une compréhension du matériel de recherche. Afin d'interpréter adéquatement les données qualitatives, l'immersion dans les données est une phase incontournable pour le chercheur.

Dans le cas de cette recherche, l'immersion dans les données consiste à lire et à relire les données de recherche afin de faire ressortir des thèmes. La consultation de la documentation visuelle et sonore est un outil indispensable afin de saisir des gestes, des actions, des expressions issues des données brutes. Par la suite, la retranscription des entrevues et des questionnaires est un travail majeur.

Toutes les données ont été regroupées afin d'en faire un dépouillement et, par la suite, créer des liens entre les informations recueillies. Les données ont été regroupées en six dossiers différents, qui correspondent à chacun des participants. Par la suite, une fois les données regroupées, j'ai fait une première lecture pour saisir l'ensemble des propos de chaque participant. Sur des fiches à part, j'ai regroupé les éléments essentiels qui se dégageaient des données pour chaque participant. J'ai également attribué un pseudonyme aux participants afin de protéger leur anonymat. Par la suite, j'ai comparé les six fiches qui résumaient l'ensemble des données de chacun des participants et j'ai procédé à la codification pour en faire ressortir les principaux thèmes.

Le traitement des contenus des questionnaires et des entrevues s'est effectué en plusieurs étapes. Tout d'abord, le regroupement de tous les questionnaires et des entrevues de chaque participant m'a permis de déterminer quels sont les thèmes les plus pertinents et de rechercher un sens à travers l'ensemble des documents à partir de thèmes précis. J'ai utilisé différentes couleurs afin de faire ressortir les idées principales de chacun des participants. Lors de cette étape, j'ai tenté de comparer en faisant ressortir les similitudes et contrastes dans les propos recueillis des participants. Par exemple, j'ai surligné en orange tout ce qui concerne les concepts relatifs aux idées, en bleu ce qui est relié à l'expression de soi, en rose ce qui concerne le rapport aux autres et ainsi de suite. J'ai isolé différents thèmes pour chacun des participants et j'ai tenté par la suite de trouver les thèmes communs au groupe afin de dégager un sens. Il est possible de relever dans les tableaux 3.3 et 3.4 les thématiques générales qui ressortent du dépouillement de mes données.

3.2.2 Le relevé des thèmes

Relever les thèmes consiste, pour Paillé et Muchielli (2008), à faire une liste exhaustive de l'ensemble des thèmes générés. Dans cette démarche, les thèmes identifiés sont notés au fur et à mesure. Pour ce faire, j'ai tenté en plusieurs étapes de repérer et d'identifier les thèmes et par la suite, de les inscrire en marge ou sur une fiche.

En ce qui concerne la technique utilisée, le support privilégié utilisé pour effectuer la recherche a principalement été le papier. Ce support me permettait de noter directement les transcriptions et les notes d'observation, par contre, celles-ci n'ont pas été traitées par des logiciels. Les deux modes d'inscription qui ont été utilisés dans le processus de cette analyse thématique sont le mode d'inscription en inséré et le mode d'inscription par fiche. Le mode d'inscription en inséré permettait

d'introduire avec un crayon de couleur, à l'intérieur même du texte, les thèmes en référence à l'extrait. Par la suite, le mode d'inscription par fiche a permis de regrouper les différents énoncés pour en faire ressortir les thèmes prédominants.

3.2.3 La thématisation

Une fois ces étapes terminées, je pouvais procéder à la fusion, subdivision au regroupement et à la hiérarchisation des thèmes, ce qui demeurerait primordial pour la création de l'arbre thématique. La récurrence a été un élément pris en considération dans la hiérarchisation des thèmes. Cette étape a mené à la mise en relation des thèmes, un processus essentiel pour comprendre l'arbre thématique.

La tâche analytique a donc besoin de réduire le volume de l'information, de séparer ce qui est banal de ce qui est important, d'identifier des modèles signifiants et de construire un cadre pour communiquer l'essence de ce que les données révèlent (Freidin, Di Virgilio et D'Onofrio, 2012, p. 16).

Afin d'effectuer ce travail de thématisation, j'ai dû procéder à différentes tâches. En ce qui concerne la démarche de thématisation, elle s'est effectuée en continu. Les thèmes ont pu être identifiés et insérés au fur et à mesure que l'analyse s'effectuait. Dans l'ensemble, deux thèmes et quatre sous-thèmes ont été relevés. Ceux-ci sont présentés au chapitre IV dans la section 4.3.

Enfin, en créant des ensembles thématiques à partir de certaines caractéristiques communes des thèmes, il a été possible de faire un regroupement. Pour ce faire, j'ai utilisé le tableau de Paillé et Muchielli *Les outils de l'analyste* (2008, p.193). Ce tableau relève un ensemble de caractéristiques possibles lors de la création des

ensembles. En ce qui concerne la recherche, je me suis concentrée sur la récurrence, la convergence, la parentalité et la complémentarité des thèmes. Cette étape de regroupement thématique a pour but de structurer les éléments thématiques afin de pouvoir réaliser l'arbre thématique pour lequel j'ai créé un schéma présentant les thèmes principaux ainsi que leurs sous-thèmes (voir le tableau 3.3).

3.2.4 L'analyse à l'aide de catégories

L'analyse à l'aide de catégories est une méthode pour créer des liens entre les catégories et la vue d'ensemble du phénomène étudié. Paillé et Muchielli (2008) mentionnent :


« Après avoir fait un examen phénoménologique des données empiriques, le chercheur va aborder conceptuellement son matériau de recherche avec comme objectif de qualifier les expériences, les interactions et les logiques selon les perspectives théorisantes. » (p. 233)

Par le biais de cette étape, il m'a été possible d'établir quelques liens entre les objectifs de recherche et les catégories (voir le tableau 3.2 et 3.3) ainsi qu'avec les différents événements survenus au cours de la réalisation du projet. De plus, cette étape est nécessaire pour comparer et mettre en relation les différents événements afin de comprendre certains comportements et d'établir des liens entre les objectifs de recherche afin de cibler les facteurs de réussite ou d'échec d'une expérience.

Enfin, les différents processus établis dans cette étape m'ont permis de cerner les phénomènes et de situer les contextes dans lesquels ils se situent.

Tableau 3.3


Catégories relevées issues des données des participants menant au thème général 1



Catégorie 1 Les valeurs formulées par les jeunes	Catégorie 2 Éléments influençant l'atteinte de l'objectif	Catégorie 3 Objectifs à atteindre Sous-thèmes principaux relevés	Catégorie 4 Besoins des jeunes Thème général relevé 1
Faire quelque chose de très grand, se dépasser ensemble (Yan)	Rose l'influence du groupe	Appartenir à un groupe et y faire sa place	Désir d'entrer en relation avec l'autre
Faire ce que les autres proposent (Annick)			
Être valorisé par le groupe (Romane)			
Donner ses idées en groupe Tout le monde participe Entendre les autres Répartir les tâches (Jérémie)			
Embarquer avec les autres (Adrien)			
Donner son opinion (Quentin)	Vert la prise de position, l'occupation de la place		
Contribuer au projet (Annick)			
Prendre sa place (Romane)	Jaune l'importance d'être en contact		
Interagir avec les autres (Quentin)			
Interaction Entrer en contact (Romane)			
Etre avec le monde (Annick)			
Entrer en contact Inviter les gens (Adrien)	Bleu l'affirmation de soi l'expression de soi et la valorisation de son opinion à la société	(MOYEN) Communiquer et dialoguer avec la communauté	
Exprimer son opinion Connaître l'opinion de la société sur les jeunes (Jérémie)			
Communiquer Échanger (Quentin)			
Discuter (Yan)			

Tableau 3.4

Catégories relevées issues des données des participants menant au thème général 2



Catégorie 1 Les valeurs formulées par les jeunes	Catégorie 2 Éléments influençant l'atteinte de l'objectif	Catégorie 3 Objectifs à atteindre Sous-thèmes principaux relevés	Catégorie 4 Besoins des jeunes Thème général relevé 2
Être dans le vif du sujet Être dans le concret Être en contact avec la matière (Romane) Laisser le choix	Souligné en noir La possibilité de vivre une expérience concrète	Être en contact avec l'environnement et la matière lors d'une activité	Réaliser des actions pertinentes dans le processus concret
Concrétisation de la démarche du projet (Quentin)			
Promouvoir le projet Se sentir concerné (Jérémy)			
Avoir plein d'idées (Quentin)	Orange	Réaliser des interventions artistiques afin de faciliter l'interaction et la communication avec le public et le groupe	
Proposer des idées (Yan)	La possibilité de développer des idées créatives dans un processus artistique		
Partager ses idées (Romane)			
Apporter des idées Développer ses idées (Jérémy)			
Amener des idées (Adrien)			
Être actif (Yan)	Violet		
Être actif (Jérémy)	L'accessibilité à un processus d'action		

3.3 Les considérations éthiques

Le groupe de jeunes participant au projet de recherche a été sélectionné préalablement par l'organisme Déclic. Une demande d'approbation éthique au Sous-comité d'admission et d'évaluation du programme de maîtrise en arts visuels et médiatiques a été faite avant que ne débute le projet. Une fois la demande acceptée, il a été possible de distribuer les formulaires de consentement, l'un pour les sujets mineurs (voir Appendice F) et l'autre pour les sujets majeurs (voir Appendice G). Les formulaires étaient similaires dans leur contenu. Ils ont été conçus afin d'informer les participants sur les objectifs de la recherche, les procédures, les avantages, les risques et les attentes de la chercheuse. Le formulaire destiné aux sujets mineurs devait être signé par les parents. Lors de la première rencontre, tous les enjeux relatifs à la recherche, et plus spécifiquement ceux reliés aux captations sonores et visuelles, ont été expliqués aux participants. De plus, il était mentionné dans le formulaire de consentement que leur participation était un choix et qu'ils avaient la liberté de se retirer du projet à tout moment sans préjudice. Enfin, il avait été convenu de conserver l'anonymat des participants en utilisant des pseudonymes.

Conclusion

Ce chapitre expose le cadre méthodologique de la recherche. J'ai d'abord présenté la description de la recherche qualitative et de la recherche-action qui est l'approche privilégiée pour la recherche. Il a ensuite été question de décrire les différents outils de collecte de données utilisés. Les documents utilisés tels que les questionnaires, le journal de bord, les entrevues semi-dirigées et la documentation visuelle et sonore ont servi à appuyer les points de vue des participants et à situer les données recueillies dans un contexte afin de procéder au traitement et à l'analyse des données. À la suite de cette étape, j'ai présenté la méthode de traitement et d'analyse des données utilisée

ainsi les thématiques identifiées dans cette démarche. Enfin, j'ai terminé ce chapitre en présentant les considérations éthiques qui m'ont guidée tout au long de ma recherche. Le chapitre suivant est entièrement consacré à la présentation du déroulement du projet et à l'analyse des données.

CHAPITRE IV

RÉSULTATS DE LA RECHERCHE

Ce chapitre est divisé en quatre parties. La première consiste en une description du déroulement du projet de création réalisé avec des jeunes en situation de marginalité. Cette section présente en premier lieu les objectifs du projet, par la suite le contexte de participation du projet. La deuxième partie est consacrée à l'analyse descriptive des données issues des questionnaires et des entrevues réalisées avec les participants au début et à la fin du projet. Cette analyse descriptive est présentée à partir de deux thèmes et de quatre sous-thèmes identifiés au cours du processus d'analyse thématique. La troisième partie, l'analyse interprétative des thèmes, constitue un croisement entre mes observations notées dans le journal de bord et les autres modes de cueillette des données; des liens y sont faits entre les thèmes soulevés et le cadre théorique. Afin de représenter la synthèse de l'ensemble des résultats de la recherche, le Tableau 4.4 sera inséré à la fin de cette section.

4.1 Description et déroulement du projet pédagogique

La proposition de création offre à chaque participant l'occasion de s'exprimer dans des activités à travers l'intervention artistique en espace urbain. De plus, elle invite les participants à créer dans un contexte artistique différent de ce qui est proposé habituellement dans le cadre d'ateliers réalisés à l'intérieur des murs ou en salle de

classe. Dans mon approche, l'intervention artistique « *hors les murs*³ » ou en espace urbain vise à explorer la ville et à intervenir de façon artistique afin d'effectuer une relecture des espaces. Cette démarche est centrée sur les actions des participants qui tentent de transformer l'espace par leurs interventions en contribuant à créer un lien entre le groupe et le public. Enfin, dans ce processus, les participants tenteront d'utiliser la rue comme un espace de création et de communication.

4.1.1 Les objectifs pédagogiques du projet de création

Dans le cadre de cette recherche, mon travail consistait à superviser et soutenir les participants dans la réalisation d'un projet de création collectif. Les objectifs étaient clairement énoncés en début du projet. Les jeunes devaient participer tout en s'engageant personnellement dans chacune des étapes, trouver des façons de communiquer afin de réaliser un projet collectif et expérimenter pleinement la création artistique dans un contexte « *hors les murs* ». En résumé, les objectifs pédagogiques de ce projet de création consistaient à : 1) enrichir les connaissances artistiques des participants; 2) accroître leur motivation; 3) favoriser leur engagement et leur participation dans leur cursus scolaire par la réalisation d'un projet de création collective.

³ Dans ce texte, l'expression « *hors les murs* » fait référence à un art qui puise sa motivation dans l'acte et qui se réalise hors des murs des espaces traditionnels de l'art, soit la galerie ou l'institution.

4.1.2 Le contexte de participation

La partie suivante est consacrée au contexte de participation et présente les informations relatives aux lieux, aux personnes et au déroulement des événements durant l'ensemble du projet. Les jeunes qui ont participé au projet sont inscrits au programme *Focus* de l'organisme communautaire Déclat situé dans le quartier Rosemont à Montréal. Les interventions artistiques proposées prennent la forme d'expériences et d'essais. Comme mentionné brièvement au chapitre I, j'ai élaboré un projet pédagogique et artistique qui a pour but de susciter un plus grand engagement des participants lors de projets de création collective. La rue est utilisée, dans le contexte de l'avant-projet et du projet, comme un terrain de jeu où l'on peut apprendre sur nous et les autres en explorant les espaces. J'invite donc les participants à l'observer et à réfléchir sur ce qu'elle peut apporter dans une démarche de création artistique collective.

Afin de bien déterminer et de clarifier les étapes du projet, celui-ci a été divisé en deux temps : l'avant-projet et le projet. Dans le but de mieux comprendre et visualiser comment se sont déroulées précisément les activités du projet, le tableau 4.2 qui suit présente la série des ateliers et des activités réalisées. Par contre, dans un premier temps, cette section vise à décrire le déroulement de l'avant-projet et par la suite, celui du projet.

4.1.3 L'avant-projet

Au mois de novembre 2013, lors de l'avant-projet, une série d'exercices ont été effectués. Ils consistaient à initier les participants à l'art d'intervention dans l'espace urbain en réalisant une série d'interventions artistiques dans la rue.

L'avant-projet a pris forme au cours de quatre rencontres de trois heures et demie conçues sous forme d'ateliers théoriques et pratiques. Étant donné les conditions climatiques hivernales, une partie préparatoire au projet s'effectuait à l'intérieur et à l'extérieur (voir Tableau 4.1). Tout d'abord, il a été question dans cette première partie d'élaborer avec les jeunes le déroulement des activités ainsi que les règles qui favoriseraient la vie en groupe. Étant donné le contexte de la programmation des ateliers, leur présence était aléatoire. Durant la première rencontre, j'ai donc fortement insisté sur l'importance d'être présent à chaque atelier prévu à leur horaire. Je leur ai fait part du fait que leur participation et leur engagement étaient des facteurs essentiels pour le développement du projet, que ceux-ci pouvaient, en partie, teinter leur appréciation personnelle du projet. Les consignes concernant le projet ont été développées avec le groupe. Les participants devaient dans un premier temps être à l'écoute, respecter les autres, se montrer ouverts à la communication dans le partage et l'affirmation de leurs idées.

Enfin, leurs commentaires devaient être constructifs afin d'améliorer le projet collectif. Ils ont également été encouragés à expérimenter toutes leurs idées tout au long de la création. Les premières rencontres avaient comme objectifs de mettre en contexte les thématiques du projet et d'initier les participants à une nouvelle forme de création.

Tableau 4.1**Description des activités de l'avant-projet**

Liste des activités	Description des activités – Actions effectuées.
Atelier - Élaboration des règles et fonctionnement	L'animatrice et le groupe élaborent les différentes règles et le fonctionnement du déroulement des activités.
Atelier- Connaissance de soi et du groupe	L'animatrice se présente au groupe. Les participants se présentent au groupe. Le participant se situe dans le groupe .
Atelier préparatoire à la réalisation du projet pédagogique	L'animatrice présente différentes thématiques abordées durant le projet et met les participants en contexte. L'animatrice initie les participants aux formes d'art par l'expérimentation par la réalisation de petites installations et la réalisation des premiers contacts avec le public .
Choix du projet	Chaque participant trouve ses objectifs personnels et participe à l'élaboration d'un objectif de groupe. Le groupe trouve les formes d'expression artistique qui le représentent et qui se réalisent collectivement.
Choix du déroulement des activités du projet	Le groupe trouve les tâches à effectuer et divise le projet en différentes étapes. Le groupe attribue des tâches à chacun. Le groupe trouve le matériel, les lieux et ressources nécessaires pour la réussite du projet.

Ce sentiment de confiance était nécessaire, car ils allaient ultérieurement participer à un projet collectif et devoir communiquer les uns avec les autres. Ils devaient se sentir libres et à l'aise dans un contexte de création artistique. Une fois cette mise en contexte terminée, j'ai pu amorcer une initiation à l'art d'intervention.

Les ateliers de connaissance de soi ont permis de créer les premiers contacts entre les participants. Les participants ont pu prendre connaissance des intérêts qui les animaient. Ils m'ont parlé de leur parcours et de leurs passe-temps. C'était fascinant de voir que même s'ils étaient inscrits dans un même programme de réinsertion, ces jeunes n'avaient pas de champs d'intérêt en commun et ils avaient de la difficulté à communiquer entre eux. Ils étaient d'origines ethniques différentes et certains d'entre eux avaient grandi à l'extérieur de la région de Montréal. Une des activités réalisées dans le cadre de cet atelier invitait les participants à créer une mise en scène pour une prise de photo (voir Figure 4.1) et à se placer ainsi que chaque membre du groupe en fonction de la manière dont ils se percevaient par rapport au groupe.



Figure 4.1 Les participants durant un atelier de connaissance de soi

Les ateliers préparatoires à la réalisation du projet consistaient à introduire les participants aux différentes formes d'expression artistiques et à leur présenter les formes d'art et thématiques que j'avais privilégiées. Ces ateliers se sont ponctués de

petites expérimentations dans la réalisation d'objets et d'installations en espace urbain. J'ai également présenté d'autres projets réalisés dans le passé. L'objectif de ces ateliers était de fournir des images afin que les participants puissent visualiser des expériences similaires et orienter le déroulement de leur projet. De plus, je voulais favoriser leur motivation, susciter de la curiosité, les amener à interagir et créer un sentiment d'engagement. Dans le cadre de ces ateliers, les participants ont réalisé des affichettes avec des réflexions qui s'adressaient au public de la rue. Une adresse postale inscrite au verso de l'affichette offrait au public la possibilité de répondre. Les affichettes ont été distribuées un peu partout à travers le quartier Rosemont.



Figure 4.2 Affichettes réalisées par un participant



Figure 4.3 Une participante accroche une affichette à l'extérieur

Le choix du projet et du déroulement des activités a été effectué en collaboration avec les jeunes. Au cours du projet de recherche, en consultant l'Échelle de la participation de Hart, j'ai changé mon approche pédagogique pour la réalisation de leur projet de création. Au départ, j'avais l'idée de proposer un projet sur mesure où les participants devaient réaliser des actions préétablies. J'étais motivée à fonctionner de cette façon, car cela simplifiait l'élaboration et l'organisation du projet ; par contre, la consultation du diagramme de Hart a attiré mon attention sur certains éléments à mettre en place pour favoriser la participation et l'engagement des jeunes qui sont les aspects les plus importants à retenir dans ce projet. Le modèle de Hart encourage les participants à se reconnaître comme des partenaires qui sont en mesure de prendre des décisions tout au long du projet. Par conséquent, les participants ont décidé de leur projet et ont participé à toutes les étapes de sa réalisation. Deux à trois ateliers ont été

nécessaires afin de les familiariser avec ce concept. Ils étaient habitués à se faire dicter les tâches et à se faire donner des directives. Les participants ont vécu beaucoup d'insécurité et d'anxiété. Ils se demandaient s'ils allaient réussir dans le temps alloué, mais ils ont fait preuve d'organisation et ont développé leurs aptitudes à communiquer leurs idées au sein d'une équipe. Ils m'ont beaucoup impressionnée, car ils ont vite changé leur attitude et ils sont devenus très actifs. Ils se sont organisés afin que chacun contribue au développement du projet.

Dans ce projet, les jeunes ont décidé, par le biais de petites installations en espace urbain, de créer un contact avec le public. Les jeunes sont passés par différentes étapes, par exemple, ils ont choisi les sujets abordés, ensuite, ils ont établi chaque tâche du projet et ils ont pris les décisions relatives au projet. Ils ont décidé de réaliser des cartes visuellement attrayantes afin de concevoir des installations éphémères dans la rue. Ces cartes avaient pour but de susciter l'intérêt du public afin de les diriger vers un espace virtuel, un blogue, où ils pourraient interagir. Les jeunes participants de Déclik étaient remplis d'idées. Ils avaient des messages à livrer à la société. Ouverts sur le monde, ils ont des valeurs, des idéaux, mais ils m'ont avoué que, selon leur perception, personne n'est là pour les entendre, les écouter et répondre à leurs questions. Les participants trouvaient également que la majorité des gens portait des jugements sur la situation des jeunes en général et ils désiraient comprendre pourquoi et donner leur point de vue.

Enfin, durant l'avant-projet il y avait douze participants inscrits au programme *Focus*, mais certains ont abandonné le projet et d'autres ont été renvoyés par l'organisme. Par conséquent, six participants ont fait partie de la réalisation du projet pédagogique. La description du projet pédagogique est présentée à la section suivante.

4.1.4 La réalisation du projet pédagogique

Le projet a été réalisé de janvier à mars 2014, approximativement une fois par semaine, à raison de huit rencontres de trois heures et demie. L'équipe d'organisation de Déclic avait convenu du fonctionnement et de l'horaire des divers ateliers. Chaque mercredi matin, la moitié du groupe participait à un atelier vidéo et l'autre moitié au projet pédagogique, ce qui faisait un maximum de trois participants à chaque atelier. La présence des jeunes pouvait varier d'une semaine à l'autre. De plus, aléatoirement, les jeunes devaient à tour de rôle rencontrer divers intervenants qui faisaient partie du programme de réinsertion.

Le premier atelier en janvier a été développé afin de prendre connaissance des champs d'intérêt et des motivations qui animaient chacun des jeunes. Quelques membres du groupe avaient abandonné le projet, il fallait donc le réorganiser. Par la suite, j'ai effectué une présentation de ma pratique comme artiste et du projet *Message Anonyme Projet Artistique* (M.A.P.A), projet auquel j'allais me référer pour initier les jeunes à l'art d'intervention. Ce projet, que j'avais réalisé au cours de l'été 2013, consistait à insérer de petites installations dans le paysage urbain afin de susciter l'intérêt du public et de le faire réfléchir sur son environnement. L'objectif de ces exercices réalisés durant l'été était de créer un dialogue avec le public. L'expérience acquise lors de la réalisation de ces exercices m'a servi de référence dans la proposition de projet avec les jeunes. Il a été possible, grâce à la documentation des différentes interventions artistiques, d'exposer aux jeunes les particularités de ce type de pratique afin qu'ils aient une représentation claire des possibilités du projet proposé et qu'ils soient en mesure de décider, de choisir et de privilégier des types d'interventions en espace urbain. Les thèmes suggérés abordaient la création hors les murs dans une perspective de projet collectif. En général, les exercices ont permis d'amorcer des réflexions et des discussions de groupe qui concernaient l'accessibilité des lieux, l'utilisation d'objets, l'insertion du

corps, la portée des messages, le contact direct et indirect avec le public, et l'éphémérité des interventions.

Les ateliers suivants (voir Tableau 4.2) étaient structurés en thématiques. Les consignes étaient développées avant la création et l'aménagement intérieur du lieu était également prévu au début de chaque atelier. L'environnement permettait que les jeunes puissent travailler aisément et déployer dans l'espace les différentes installations réalisées au cours des exercices. Pour les activités de création, ils avaient du matériel de base tel que des crayons, des ciseaux et du papier. La plupart du temps, je faisais une petite démonstration afin de renforcer certains aspects techniques. Après chaque activité, un bilan était réalisé afin de soulever les points positifs et les points à améliorer dans l'activité, dans le projet. Le temps alloué aux ateliers était séparé en trois parties : la mise en contexte qui consistait à la présentation d'œuvres d'artistes, de jeunes et de divers projets artistiques ou pédagogiques, par la suite, la présentation de l'activité de création et, pour finir, celle du bilan de l'atelier. Dans un premier temps, afin d'organiser ce projet d'envergure, il fallait en établir la structure avec les participants. Celle-ci était incontournable et devait tenir compte de l'organisation, du déroulement et de l'avancement du travail. Il fallait aussi avoir en tête que les horaires imposés par l'organisme nécessitaient des rencontres avec d'autres intervenants et que les jeunes n'étaient pas en mesure de participer à tous les ateliers et, par conséquent, ne pouvaient être présents tout au long du processus de réalisation.

Tableau 4.2**Liste des ateliers et résumés des activités lors du projet**

THÈMES ABORDÉS	RÉSUMÉ DES ACTIVITÉS
Atelier 1 : Créer ensemble : la création participative et collective. Initiation à l'art d'intervention	Peinture et dessin collectif sous le thème du mot caché
Atelier 2 : S'inspirer de la rue	Prise de photo à l'extérieur : Les œuvres d'art infiltrées dans l'espace public Création d'un tag : Mon nom, mon graffiti
Atelier 3 : La rue comme espace de création et comme espace à partager	Prise de photo extérieure : Autoportrait et ma place dans le groupe
Atelier 4 : Des espaces significatifs pour l'installation artistique et des lieux propices à la création	Création de messages installés dans l'espace public
Atelier 5 : Le lieu et la notion d'appropriation	Prise de photo extérieure : Les lieux propices à l'installation et à la création
Atelier 6 : Les messages anonymes dans l'action artistique	Réalisation d'un projet collectif de création numérique Réalisation d'affichettes pour installation en espace public
Atelier 7 : Créer un contact avec le public : de la rue au blogue	Réalisation d'un blogue

Dès que cette structure a été établie, en premier lieu le projet consistait à initier les participants à la création d'objets et de messages qui devaient éventuellement être installés dans l'espace public afin d'amorcer un dialogue entre les gens du quartier et les jeunes du projet. Les ateliers étaient conçus de manière à mettre les jeunes en action et à créer des allers-retours fréquents entre la création à l'intérieur des murs et l'intervention hors les murs. Les participants devaient se familiariser et tenter de s'approprier l'environnement urbain. Pour ce faire, ils ont réalisé divers objets tels que des affichettes de mots et d'images, ils ont arpenté les rues afin de découvrir des endroits inspirants, ils ont pris des photos et créé de petites installations éphémères ici

et là. Plusieurs ressources étaient disponibles lors du processus. À l'intérieur de l'organisme, nous pouvions disposer d'un grand local muni d'une table centrale. Chaque participant avait à sa disposition un ordinateur portable (voir Figure 4.1). De plus, selon les besoins, il était possible de se procurer un projecteur. D'autres appareils étaient mis à notre disposition durant les activités, comme les appareils photo numériques. Dans un petit local annexé au grand local, il y avait du matériel de création, par exemple, des crayons, des ciseaux, de la colle, de la peinture, de la corde et du papier.



Figure 4.4 Les participants travaillent à l'ordinateur durant un atelier



Figure 4.5 Les participants créent les affichettes par ordinateur



Figure 4.6 Les participants cherchent des lieux dans le quartier Rosemont



Figure 4.7 Une participante accroche une banderole d'affichettes

Lors des activités, les participants étaient actifs, certains avaient le sens de l'initiative et, en majorité, ils expérimentaient. Afin de mettre en contexte les sujets abordés lors des ateliers, j'ai utilisé divers matériaux de présentation, entre autres, un projecteur et une tablette numérique. La structure des ateliers se déclinait ainsi : une mise en contexte au début avec la présentation d'artistes et de projets de création, et la période de création.

La suite du projet consistait à développer les aptitudes des jeunes à travailler en équipe afin de faire ressortir les avantages du travail participatif et collectif. Ils ont en premier lieu réalisé une peinture collective dans laquelle ils intégraient leur nom. Ils ont également élaboré leur projet d'installation dans l'espace urbain, participé à la réalisation d'une vidéo descriptive de leur projet en se mettant en scène et créé un blogue concernant leur projet.

En terminant, les périodes de création ayant lieu avant l'élaboration du projet final étaient ponctuées d'exercices où les participants avaient l'occasion d'expérimenter leur créativité, parfois seuls et parfois avec les autres. Les activités de création pouvaient s'effectuer à l'intérieur comme à l'extérieur des murs de l'organisme. Ces périodes avaient pour but de donner l'occasion aux jeunes de faire un brassage d'idées, pour ensuite expérimenter la création collective (voir les figures 4.2, 4.3 et 4.4).

4.2 Analyse descriptive des données de recherche

Cette deuxième partie du chapitre est consacrée à l'analyse descriptive des données de recherche, plus précisément les données issues des questionnaires et des entrevues des six participants, mais aussi de mes observations commentées dans mon journal de bord. Dans cette démarche, j'ai observé les jeunes dans diverses situations en tentant de recueillir le plus d'informations possible afin d'en déduire des concepts, hypothèses et des théories. La démarche d'analyse et de traitement de données a été guidée par mes objectifs et questions de recherche et sera présentée selon deux thèmes principaux et quatre sous-thèmes tels que présentés dans le tableau qui suit.

Tableau 4.3**Analyse thématique des données de la recherche**

THÈMES	SOUS-THÈMES		OBJECTIFS DE RECHERCHE
4.3.1 Thème 1:	Sous-thème 1:	Sous-thème 2:	Objectif 1:
Désir d'entrer en relation avec l'autre	Appartenir à un groupe et d'y faire sa place	Communiquer et amorcer un dialogue avec la communauté	Identifier comment la participation des jeunes adultes peut contribuer à maintenir l'engagement dans le processus de réalisation d'un projet collectif.
4.3.2 Thème 2:	Sous-thème 3:	Sous-thème 4:	Objectif 2:
Réaliser des actions pertinentes dans un processus concret	Être en contact avec l'environnement et la matière lors d'une activité	Interagir et communiquer avec le public et le groupe par le biais de l'intervention artistique	Déterminer quels sont les éléments qui contribuent à favoriser la participation de jeunes adultes en situation de marginalité à un projet collectif de création artistique

4.3 Analyse descriptive des thèmes et sous-thèmes

Les descriptions suivantes sont appuyées par mes références et différents concepts abordés dans le cadre théorique, mes observations durant les activités et mes notes du journal de bord issues des commentaires des participants durant les bilans ou ateliers.

4.3.1 Thème 1 : Désir d'entrer en relation avec l'autre

Dans l'évolution personnelle de chacun, à travers les différentes étapes de socialisation, les jeunes construisent leur identité, ils créent des liens essentiels à leur développement tout au long de leur vie. Les jeunes qui participent à ce projet vivent dans des situations où ils sont souvent en marge de la société, des situations de solitude et de découragement. L'âge adulte est une étape marquante, elle se traduit selon Arnett (2007) par une transition physique et psychologique. Le désir d'entrer en relation avec l'autre semble un moyen de créer des liens affectifs de qualité, de se sortir de leur isolement et de contrer le rejet. Les liens favoriseraient la cohésion sociale donc leur intégration dans la société ou dans le groupe auquel ils appartiennent. Les jeunes adultes accordent beaucoup d'importance aux amis. Dans leurs similitudes, ceux-ci leur donnent une image rassurante d'eux-mêmes, ce qui est très valorisant. Le groupe est en mesure de les soutenir sur le plan émotif et de les aider dans différentes situations de leur vie. Dans le contexte du projet, les jeunes ont expérimenté la pratique de l'art relationnel qui selon Bourriaud (1997) se traduit par une expérience de la relation sociale. Les jeunes se sont questionnés face à leur identification au groupe et tentaient d'affirmer leur individualité tout en ayant le désir d'entrer en relation et de créer des liens avec d'autres jeunes parfois différents, parfois semblables. Voilà la situation à laquelle ils ont été confrontés. Lors d'un atelier, un participant affirme :

« Avant d'arriver à Déclic, j'étais plutôt antisocial...je ne parlais à personne...j'ai donc décidé de me fixer des buts; celui d'être heureux... Dix-huit semaines se sont écoulées et je sais que je suis différent. Je suis beaucoup plus sociable, je souris et je m'ouvre bien plus vite et je me sens plus à l'aise de parler aux gens » - Yan *

Au fur à mesure que le projet se développait, Yan prenait conscience de l'importance d'entrer en relation avec l'autre, son attitude avec le groupe changeait et il devenait moins timide. L'approche d'art d'intervention offrait la possibilité aux jeunes de rencontrer d'autres personnes, d'échanger et de se confronter à la réalité d'une communauté. Yan affirmait même que, pour lui, être plus sociable donnait la possibilité de « réaliser quelque chose de grand, ensemble ». Par cette affirmation, je peux confirmer que l'implication directe des jeunes telle que présentée dans l'Échelle de Hart (*Ladder of Participation, Children's Participation: From Tokenism to Citizenship*, 1992) est un élément clé dans le processus d'engagement des jeunes.

En effet, en entrant en contact avec le groupe, il était possible pour Yan de démontrer ses habiletés, notamment en informatique. Ce participant a eu l'occasion de prendre sa place dans le groupe et de contribuer à la réussite du projet grâce à son engagement.

Sous-thème 1 : Appartenir à un groupe et d'y faire sa place

Le sentiment d'appartenance fait partie des composantes de l'identité du jeune adulte. Le rapport aux autres a un impact sur la perception que les jeunes ont d'eux-mêmes,

* Dans le but de respecter l'anonymat, des pseudonymes ont été utilisés dans les citations tout au long du texte.

ce qui a un effet dans la façon dont ils vivent leurs expériences. Dans plusieurs cas, certains jeunes ont été victimes de préjugés et de stigmatisation, ce qui les a amenés à se replier sur eux, à manquer de confiance en eux et à s'effacer du groupe. La difficulté d'appartenir à un groupe et d'y faire sa place est un enjeu qui domine les relations de groupe lors de projets collectifs. Ainsi, chaque participant dans le projet tente de construire une image représentative de lui-même et de la faire accepter au groupe. Ensuite, il tente de se positionner parmi les autres et de favoriser la cohésion du groupe. Le processus de création artistique de l'art communautaire nécessite la négociation et engage le participant dans les prises de décisions (Lamoureux, 2010). Aussi, cette pratique remet en cause le rôle de chacun à travers les étapes de création. L'acceptation par le groupe est la phase qui pourra par la suite les ramener à une image de soi plus positive. L'expérience du projet collectif et participatif est un moyen de solidifier les liens sociaux tout en favorisant les contacts, les rapprochements, et de créer des occasions d'échanges entre les membres du groupe, qui, comme on l'a vu, ont parfois de la difficulté à appartenir à un groupe et à y faire leur place. À cet effet, Quentin, mentionne lors d'un bilan : « Ce qui est intéressant, c'est que cette forme d'art repose sur l'art de partager qui consiste à interagir avec son entourage en montrant la perception du groupe ». Quentin avait une influence très positive au sein de l'équipe. Pour lui, l'action de partager était une façon de favoriser la cohésion du groupe afin que chaque participant y trouve sa place.

Pour Romane, une autre participante, l'identification au groupe a été plus difficile. Elle affirme régulièrement durant les ateliers « être sur la défensive », avoir des difficultés à « s'ouvrir et parler de soi pour ne pas être jugée ». Elle explique que, selon elle, « les autres ne veulent pas montrer leurs faiblesses » ce qui serait pour elle un obstacle à son insertion dans le groupe. Dans sa vision de la situation, il est important de faire preuve de transparence si chacun veut prendre sa place dans un groupe.

L'appartenance à un groupe donne la possibilité au jeune de se trouver dans des situations où il est possible d'apprendre sur lui-même et ses pairs. Durant le projet, l'appartenance au groupe fut une étape difficile. Malgré certaines caractéristiques communes, les jeunes participants ne s'identifiaient pas aux membres du groupe, certains affirmaient même ne pas faire confiance aux autres et craignaient d'être jugés. Afin de créer un sentiment de confiance, il a été nécessaire que les jeunes établissent des règles et un fonctionnement ; tout comme dans les démarches d'art participatif, l'organisation du travail collaboratif est privilégiée. Ceci était la première étape pour entretenir des rapports sains et se forger une place au sein du groupe. Les règles fixées concernaient le droit de parole, l'écoute des autres, l'appréciation des commentaires, le respect des autres et du travail effectué. Peu à peu, la confiance et le sentiment d'appartenance se sont installés, ce qui a permis de développer certaines habiletés sociales. Les efforts effectués dans le but d'appartenir au groupe ont porté fruit. Les participants ont pu développer une façon authentique de communiquer, de confronter leurs idées ainsi que d'échanger sur les difficultés rencontrées. Enfin, toutes les décisions qui s'inscrivaient dans l'amélioration de l'appartenance au groupe ont aidé à la motivation et la participation.

Lors de mes observations, j'ai constaté que, pour Adrien, ce fut un long processus ponctué de plusieurs réflexions et rencontres. Dans sa perception des événements, pour acquérir un sentiment d'appartenance au groupe et y faire sa place, les autres devaient accepter ses idées. Il mentionne lors d'un bilan : « Ça m'a pris un certain temps à embarquer, mais j'ai tout de même donné mes idées et opinions ». Au début du projet, il s'excluait volontairement du groupe et il ne prenait pas part au projet. Selon mes notes qui faisaient état des observations générales, il n'avait pas d'intérêt particulier au projet et ne se sentait pas concerné par le groupe, il cherchait à éviter les activités reliées au projet en prenant de longues pauses et en quittant les lieux. Je l'ai questionné à plusieurs reprises afin d'améliorer la situation. Il me disait : « Ce ne sont pas mes idées, je ne comprends pas le projet, c'est compliqué ». Cependant, dans

la réalisation de ce projet, le consensus des participants à toutes les étapes était impossible, car les horaires de chacun ne permettaient pas leur présence en tout temps. Dans son Échelle de la participation, Hart (1992) suggérait une mise en œuvre du projet par le participant. Les jeunes présents aux activités devaient par conséquent décider du développement du projet, chacun leur tour. Le fonctionnement avait été établi par le groupe au début et tous les jeunes semblaient en accord avec cette décision. Finalement, en participant activement aux activités, Adrien a su trouver sa place dans le groupe et a réussi à exprimer ses idées.

Sous-thème 2 : Communiquer et amorcer un dialogue avec la communauté

La qualité de la communication et le dialogue favorisait l'interaction et la création d'un lien social. Ce sous-thème évoque un aspect du développement des jeunes qui ont participé au projet. Il semblait nécessaire pour les jeunes adultes d'établir un contact avec l'extérieur, de s'ouvrir sur leurs problématiques afin de réfléchir à leur situation. Les jeunes ont eu l'idée dans une approche d'art sociologique d'amorcer un dialogue afin de créer un pont entre eux et les gens du quartier. Pour Fisher (1977) l'art sociologique est une amorce à la communication avec le public. Selon moi, cette démarche effectuée par les jeunes est le reflet d'un désir de comprendre la société dans laquelle ils évoluent, de vouloir s'y intégrer et de combattre les préjugés liés à leur situation de marginalité.

Mettre de l'avant la communication et le dialogue entre les jeunes et une communauté qu'ils côtoient a été une façon pour eux de s'engager. Dans cette approche, les jeunes percevaient leurs opinions et leurs actions comme des éléments qui pouvaient favoriser le changement. En étant au cœur des discussions, ils se sentaient concernés et impliqués et, surtout, ils sentaient qu'ils avaient un contrôle dans une situation

donnée. Par exemple, pour Quentin, le projet a « amené une façon de communiquer avec le public et d'interagir sur un sujet qui nous touche et que nous avons choisi ».

Les pratiques d'art participatif et communautaire sont pertinentes dans ce contexte, car, dans l'élaboration du projet, le participant sera constamment en dialogue avec les autres participants, et par ses actions il devra s'engager dans sa communauté.

4.3.2 Thème 2 : Réaliser des actions pertinentes dans le processus concret

Réaliser des actions pertinentes ajoute un aspect important au projet. Les jeunes, par les actions concrètes, ont plus de facilité à se fixer des buts et développer leur potentiel. Les actions réalisées au cours d'un projet sont une façon pour eux de se valoriser et de se démarquer tout en prenant des initiatives. Les actions pertinentes peuvent les aider à développer certaines aptitudes telles que leur *leadership*, leur confiance en soi et leur créativité.

Le processus de création de l'art participatif favorise une telle approche. Ce processus engage le corps dans un espace réel et incite à l'action. Pour Bazin (2005) l'art participatif a ses particularités, il exige du participant qui réalise une œuvre de faire une mise en commun et de concevoir l'œuvre en fonction du lieu. De plus, le participant a besoin de se sentir appartenir au contexte de la création. L'approche utilisée a permis aux jeunes de structurer leur projet en participant à la prise de décisions et en créant des étapes de réalisation distinctes. Ce choix fait écho à Mahoney, Schweder et Stattin, (2002) qui mentionnent que l'engagement implique une structure et une participation ponctuelle à une activité qui a un but précis.

De plus, pour Romane, être dans le concret, c'est : « être en contact avec la matière » ; elle précise dans le contexte du projet qu'il est important « d'adapter la

place à l'art et l'art à la place » qu'il « faut aller sur place, dans le vif du sujet ». Par ce processus, les participants ont été amenés à planifier leur travail afin d'être en mesure de réaliser un projet et de s'adapter aux événements. Ce sous-thème révèle aussi que les participants manifestent un intérêt pour la visualisation du processus, ils ont besoin de s'imaginer toutes les étapes afin de pouvoir s'y engager. C'est probablement une manière pour eux de se sentir davantage en contrôle et organisés.



Figure 4.8 Les participants installent une boîte confectionnée pour les passants

L'aspect concret était un des éléments les plus importants pour Romane. Elle avait déjà en tête plusieurs idées et voulait les concrétiser. Elle aimait se démarquer des autres et partager ses idées. Son imagination est à l'origine de plusieurs éléments créés pour les installations, par exemple, une boîte et des banderoles. Par son besoin d'entrer en contact, il était important pour elle de créer des installations qui pouvaient piquer la curiosité des passants et les interpeler (voir Figure 4.5).

Sous-Thème 3 : Être en contact avec l'environnement et la matière lors d'une activité

L'importance d'être en contact avec l'environnement est un thème qui s'est manifesté dans diverses expressions des participants. Par exemple, Romane a affirmé lors d'une entrevue qu'elle aimait « changer d'environnement, aller sur place et être dans le vif du sujet » ; pour elle, se déplacer dans les espaces extérieurs l'aidait à alimenter ses idées et à visualiser les installations : « Cela me permet d'avoir une distance et d'être dans le concret tout en étant en contact avec la matière ». Malgré la température, les jeunes ont affirmé à plusieurs reprises être « contents » de pouvoir sortir du centre et d'expérimenter la création à l'extérieur. Le groupe a tout d'abord été inspiré par une publicité dans le métro lors d'une sortie (voir Figure 4.8). Ce moment a influencé le projet, car les participants ont réfléchi à une façon directe et rapide de rentrer en contact avec les habitants du quartier. Ils appréciaient l'accessibilité du message et ils réfléchissaient aux moyens disponibles afin de rendre leur message visible. Être en contact avec leur environnement améliorerait le développement d'idées concrètes et réalisables. Ils pouvaient prendre connaissance des contraintes et possibilités que le lieu offrait. Les participants, par leurs actions, étaient en mesure de toucher et d'explorer leur environnement. Enfin, le contact avec l'environnement s'est manifesté par l'entremise de plusieurs activités extérieures telles que la prise de photos, la recherche de lieux propices pour héberger leur création et la recherche d'objets d'art installés dans l'espace public.



Figure 4.9 Les participants observent une publicité dans le métro

Sous-Thème 4 : Interagir et communiquer avec le public et le groupe par le biais de l'intervention artistique

L'intervention artistique est définie comme une activité impliquant les participants et les habitants du quartier. Ce projet, par ses installations, a laissé des traces temporaires dans le quartier. La communication avec le public s'effectuait au moyen d'un blogue. L'adresse du blogue⁴ était disponible sur les affichettes créées par les participants (voir Figure 4.7).

⁴ www.decl12.wordpress.com

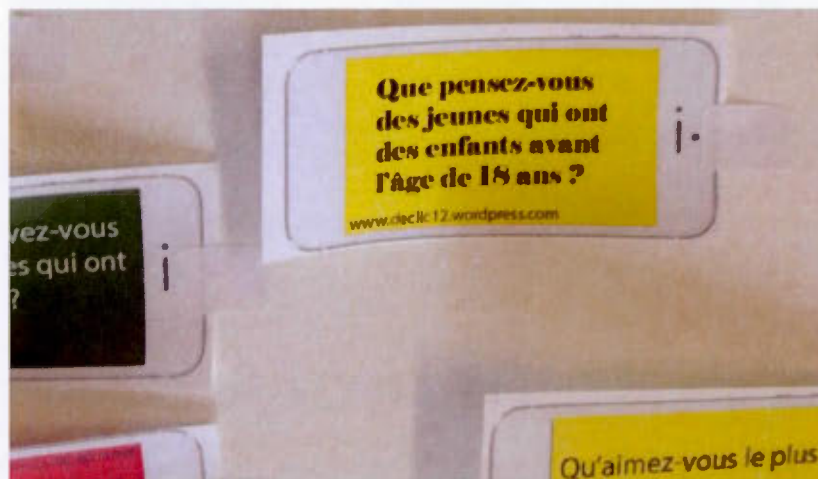


Figure 4.10 Affichettes confectionnées par un participant

La contribution du public au blogue a mené les jeunes à des pistes intéressantes de discussions, par exemple, des participants anonymes avaient des opinions divergentes sur la question suivante : Que pensez-vous de la nouvelle génération de jeunes ? Le participant 1 mentionne « Je trouve qu'il y a des individus magnifiques qui sont naturellement bons et d'autres qui sont plus affectés par les nombreuses influences négatives de la société dans laquelle on vit. » Le participant 2 mentionne « la nouvelle génération a beaucoup trop de liberté ».

L'intervention artistique ramène les jeunes dans un espace où il leur est possible de socialiser. Pour Romane, ce processus est bénéfique, car il laisse « place au choix et n'agresse pas le public » ce qui permet de belles interactions. Ces interventions ont donné aux jeunes une manière d'entrer en contact et de se regrouper. Cette expérience a fait ressortir leur besoin de communiquer et de donner leur opinion sur les commentaires émis par le public à leur endroit. Les jeunes, dans le processus relié à l'interaction avec les autres, ont pu surmonter les difficultés associées à leur

isolement et réaliser qu'amorcer un dialogue avec les habitants du quartier est plus simple qu'ils ne le croyaient.

4.4 Commentaire interprétatif

Le commentaire interprétatif fait suite à l'analyse descriptive. Il s'appuie sur ma connaissance du milieu d'expérimentation et la réflexion qui y est présentée est enrichie à la lumière de certains aspects présentés dans le cadre théorique. Les résultats proviennent de mon interprétation et sont construits à partir de mes expériences durant la recherche. Dans mon interprétation, la participation et l'engagement des participants dans un projet d'intervention par les arts seraient un moyen de favoriser leur sentiment de confiance, de développer leurs compétences personnelles, de faire émerger une prise de conscience et d'augmenter leur motivation tout en créant et respectant leur besoin d'autonomie. Cette forme d'intervention aide le participant à tisser rapidement des liens et à s'ouvrir sur sa réalité et ses besoins en échangeant sur sa situation. L'art d'intervention dans ce projet est utilisé comme un outil de socialisation et comme moyen d'augmenter la participation.

Au fil des difficultés rencontrées dans la réalisation du projet de création, j'ai été en mesure de faire des liens entre la participation et certains éléments indispensables au projet.

Cette proposition inspirée de différentes pratiques artistiques telles que l'art participatif, l'art communautaire et l'art relationnel a donné l'occasion aux participants de s'exprimer dans une activité de création. Ces pratiques incitent le participant à s'investir et s'engager auprès d'autres personnes et de réfléchir sur son milieu. Elles se démarquent par l'approche proposée qui est souvent réalisée dans un

contexte de collaboration et de partage qui crée des liens entre le participant, son œuvre et l'espace dans lequel il intervient.

À travers l'intervention artistique dans l'espace urbain, les jeunes ont observé leur environnement, réfléchi sur les manières d'utiliser les espaces comme des lieux de création et ils ont appris à considérer leurs opinions et à se créer une place au sein d'un groupe. Cette approche d'intervention artistique *hors les murs* ou en espace urbain leur a permis d'explorer la ville tout en s'engageant dans un projet. Cette démarche centrée sur l'action et la communication a contribué à créer un lien entre eux et avec les habitants du quartier qui ont su montrer un certain intérêt envers le projet en leur posant des questions sur la rue et sur le blogue.

Les participants de Déclic sont des jeunes qui font leur entrée dans le monde des adultes. Ils ont besoin de se définir et de se trouver une place parmi les leurs. Ce long processus de construction identitaire se fait plus difficilement pour ces jeunes. Ceux-ci sont trop souvent victimes de préjugés et de stigmatisation. Dans ce projet, ils ont été en mesure de développer leur discours afin de pouvoir eux aussi donner leur opinion sur le sujet. Les participants avaient beaucoup d'idées et le désir de livrer des messages à la société. Intéressés par leur environnement et leur quartier, ils ont voulu entrer en contact avec les habitants et leur faire part de leurs valeurs et de leurs idéaux. Par contre, ils m'ont avoué que, selon leur perception, personne n'était là pour les entendre, les écouter et répondre à leurs questions. Les participants ont trouvé également que les gens du quartier portaient des jugements sur la situation des jeunes en général et, à travers ce projet, ils ont voulu comprendre pourquoi et donner leur point de vue.

Malgré les obstacles liés aux problématiques diverses telles que la toxicomanie, le décrochage scolaire dû à des troubles d'apprentissage ou de comportement, la délinquance, etc., et malgré leurs différences, ils ont mené à terme un projet. En dépit

de leurs difficultés à s'engager, à participer et à s'investir, ils ont été curieux et trouvé une manière de s'impliquer et de s'approprier un projet. De plus, ils ont démontré qu'ils étaient capables de s'organiser dans une structure préétablie. Les problèmes reliés aux absences des participants les ont obligés à réfléchir sur le fonctionnement du groupe afin de ne pas se démotiver et de garder un rythme stimulant. Cette structure a contribué à responsabiliser chaque participant par rapport aux décisions prises et au déroulement du projet.

Mes observations m'ont amenée à constater des changements dans la dynamique du groupe. En effet, les participants ont démontré un certain intérêt pour l'activité en étant attentifs lors des présentations, en répondant aux questions demandées et en posant eux-mêmes des questions.

Au cours des différentes étapes, la structure et le déroulement des ateliers leur ont permis de faire des choix tout en réalisant un projet près de leur réalité qui répondait à leurs besoins. Mc Cart (2004) explique que la la présence d'une structure et d'activités organisées en fonction des jeunes est une étape importante dans la réalisation des projets avec ces derniers. Les activités leur ont donné l'occasion de mettre à l'épreuve leur créativité dans diverses réalisations et leur ont permis d'être actifs et de développer certaines aptitudes telles que leur sens de l'initiative.

De plus, cette structure a été élaborée afin que les participants soient en mesure de visualiser l'activité avant d'expérimenter et de s'adapter aux nouvelles situations, ce qui, de mon avis, les a aidés à se motiver et à éveiller leur curiosité. L'utilisation de divers matériaux de présentation comme un projecteur et une tablette numérique a favorisé l'accessibilité des contenus théoriques lors des ateliers. Cela a également encouragé les jeunes à effectuer des recherches sur les ordinateurs portables et à présenter au groupe, eux aussi, des projets intéressants. L'élaboration détaillée des différentes étapes du déroulement du projet a grandement contribué à l'encadrement

des participants et leur a permis de partager leurs connaissances tout en développant leur réflexion.

Les périodes de création ont été appréciées, car c'était le moment où les participants avaient l'occasion d'expérimenter leur créativité, seuls ou avec les autres. J'ai opté pour une approche qui valorisait les actions des participants. Cette orientation visait à inviter le participant à prendre part à la dynamique du groupe. À plusieurs moments, les participants ont pu développer leurs idées. Dans ce processus de création, ils ont pris conscience de leurs limites, des contraintes et des possibilités qu'offrait le travail collectif. Ils ont vécu certaines difficultés liées au travail technique, à la création, au respect du délai accordé pour l'exécution du travail, à la température et à la logistique du projet. Par contre, les participants ont apprécié la liberté que le projet artistique leur offrait dans leurs actions et leur créativité.

Les bilans sur les activités ont révélé les points forts et les points à améliorer dans les ateliers qui ont été proposés aux jeunes. Par exemple, sur le plan de la communication, chaque participant avait le temps de donner son opinion et était écouté par ses pairs. Par contre, parfois le ton des commentaires était agressif et désagréable. Les participants avaient beaucoup de préjugés les uns envers les autres et cela avait des répercussions négatives lors de la période d'échanges durant les bilans.

Cette étape fut importante pour faire le point sur la démarche et connaître l'opinion de chacun des membres du groupe. Elle a fourni la possibilité aux participants de trouver des solutions, d'apprendre et de s'améliorer dans un processus de création en collaboration. J'ai eu l'occasion d'inviter les participants à faire des liens entre leurs expériences et la création ainsi qu'à faire une synthèse des événements, ceci à l'aide de discussions avec le groupe, d'échanges, d'exercices d'écriture collective sur un grand papier et d'auto-évaluations.

Enfin, c'est dans le déroulement de l'avant-projet et du projet que les jeunes ont eu la possibilité de participer et de s'engager avec d'autres. Cette démarche leur a donné un espace de réflexion et de création et leur a ainsi permis de s'impliquer et de prendre leur place au sein d'un projet tout en se familiarisant avec la création collective. Les ateliers de l'avant-projet ont été un moyen créatif de s'engager et de trouver des stratégies pour réaliser le projet final. La participation a favorisé le dialogue entre les participants qui ont élaboré un plan d'action. Le processus du projet les a aidés à développer des aptitudes de travail en équipe. La rue est un espace pouvant créer des liens entre l'environnement et les individus. Cet espace rassembleur peut offrir une multitude d'expériences d'engagement et de création artistique participative et collaborative qui pourront également amener les jeunes à acquérir des compétences artistiques et à apprendre à communiquer avec les autres.

Finalement, plusieurs éléments pris en considération durant l'avant-projet ont été déterminants pour susciter un plus grand engagement des jeunes dans le projet et se réfèrent à l'Échelle de Hart (1992). En résumé, ce modèle présente 6 éléments essentiels pour favoriser la participation maximale et réussie des jeunes. Afin que la participation soit effective, elle doit être transparente et démocratique. Dans ce cas, les jeunes doivent être tout d'abord informés, consultés et impliqués. Aussi, dans les meilleurs des cas les jeunes doivent contribuer à l'élaboration du projet, prendre les décisions et être actifs dans son déroulement. Le tableau suivant présente la synthèse des résultats de la recherche.

Tableau 4.4

Synthèse de l'ensemble des résultats de la recherche

OBJECTIFS	ÉCHANTILLON	MÉTHODOLOGIE	THÉMATIQUES SOULEVÉES PAR LES PARTICIPANTS LORS DE LA COLLECTE DES DONNÉES	CONDITIONS FAVORABLES À L'ENGAGEMENT ET À LA PARTICIPATION DES JEUNES EN SITUATION DE MARGINALITÉ
<p>1) Déterminer quels sont les éléments qui contribuent à favoriser la participation de jeunes adultes en situation de marginalité à un projet collectif de création artistique;</p> <p>2) Identifier comment la participation des jeunes adultes peut contribuer à développer et à maintenir l'engagement dans le processus de réalisation d'un projet collectif.</p>	6 jeunes adultes en situation de marginalité âgés de 16 à 24 ans	Recherche-action qui privilégiait la recherche sur le terrain.	<p>1) Leur capacité à créer des liens afin d'être en relation et d'appartenir à un groupe;</p> <p>2) Leur capacité d'amorcer un dialogue avec la communauté;</p> <p>3) La possibilité de réaliser des actions pertinentes qui ont un sens pour eux dans un processus concret;</p> <p>4) La possibilité d'être en contact avec leur environnement et la matière;</p> <p>5) La possibilité d'élaborer, de réaliser un projet qui développe leur créativité et qui répond à leurs besoins.</p>	<p>1) Définir avec les participants la notion d'engagement;</p> <p>2) Établir si l'engagement dans le processus du projet est un objectif à atteindre ou un moyen;</p> <p>3) Établir un climat dans le groupe, faire en sorte qu'il y ait l'égalité entre les membres du groupe, de la transparence entre les intervenants du projet et les participants;</p> <p>4) Privilégier la flexibilité dans la forme du projet;</p> <p>5) Valoriser les relations et la communication;</p> <p>6) Mener l'expérimentation dans des lieux adaptés à la création.</p>

Conclusion

Dans ce chapitre, j'ai décrit le déroulement du projet, j'ai effectué une analyse descriptive, un commentaire interprétatif sur l'expérience des jeunes en référence aux thèmes qui ont émergé des données, des entrevues, et des questionnaires, pour ensuite porter un regard réflexif et personnel sur ces témoignages. Ce dernier chapitre m'a permis d'explorer et de donner un sens à l'expérience des participants, et de mieux saisir quels sont les besoins des jeunes ainsi que les éléments essentiels qui favorisent leur participation et leur engagement au sein d'un projet collectif de création artistique.

CONCLUSION

Ce mémoire porte sur l'engagement des jeunes adultes en situation de marginalité à travers l'expérience d'un projet de création. C'est le constat du manque de participation et d'engagement des jeunes adultes en situation de marginalité dans divers milieux de travail dans les organismes communautaires qui m'a amenée à vouloir faire cette recherche. Celle-ci résulte de diverses réflexions débutées lors de ces projets et a eu comme objectif de cerner les besoins réels des jeunes adultes afin d'offrir un accompagnement et un projet adapté dans ce processus de réalisation.

L'objectif général de cette recherche était de comprendre l'engagement des jeunes dans un contexte de projet artistique, de le susciter et d'y donner forme. Précisément, elle visait à : 1) déterminer quels sont les éléments qui contribuent à favoriser la participation de jeunes adultes en situation de marginalité à un projet collectif de création artistique; 2) identifier comment la participation des jeunes adultes peut contribuer à développer et à maintenir l'engagement dans le processus de réalisation d'un projet collectif.

Dans les différentes étapes du projet de recherche, j'ai d'abord présenté, dans le cadre théorique, la littérature qui traite de pratiques artistiques actuelles en dehors des lieux traditionnels de l'art et de la méthodologie de recherche-action. Dans le développement de cette recherche qualitative, j'ai opté pour une méthodologie de recherche-action qui privilégiait la recherche sur le terrain. Ce type de recherche consistait à développer une compréhension de la situation et à trouver des éléments, des outils pour tenter de résoudre une problématique reliée aux jeunes, leur permettant par la suite de réaliser des projets qui correspondaient à leurs besoins et à leur réalité.

Les thématiques soulevées qui ont émergé des données de recherche démontrent que plusieurs éléments sont en mesure de favoriser la participation des jeunes et leur engagement. Les résultats de la recherche démontrent que ces éléments sont : leur capacité à créer des liens afin d'être en relation et d'appartenir à un groupe; 2) leur capacité d'amorcer un dialogue avec la communauté; 3) la possibilité de réaliser des actions pertinentes qui ont un sens pour eux dans un processus concret; 4) la possibilité d'être en contact avec leur environnement et la matière; 5) et finalement, la possibilité d'élaborer, de réaliser un projet qui développe leur créativité et qui répond à leurs besoins. Par exemple, la création de grilles détaillées d'auto-évaluation et de bilans sur les activités pourrait être utilisée comme un moyen afin de mieux cerner leur situation, leur rôle et leurs besoins dans l'objectif de les initier au processus d'engagement.

De plus, les résultats de la recherche ont également démontré qu'en identifiant comment la participation des jeunes adultes peut contribuer à développer et à maintenir l'engagement dans le processus de réalisation d'un projet collectif, il est possible d'aider les jeunes à apprendre de leurs expériences et à les rendre significatives et concrètes. Leur participation doit débiter par une ouverture et un désir de réalisation personnelle. Ainsi, afin de bien comprendre les besoins spécifiques de ces jeunes, il faut les intégrer et les consulter dès le départ dans la réalisation du projet et réfléchir avec eux à leurs objectifs. Précisément, il faut leur laisser une grande place dans le partage de leurs connaissances, leurs idées et leurs expériences.

Ces éléments, une fois mis en place, sont déterminants et indiquent qu'il est possible pour les jeunes de s'engager et de participer à une expérience commune où ils sont en mesure de faire leurs propres choix. La participation et l'engagement dans ce contexte de réalisation de projet demeurent selon mon interprétation un moyen d'amener des changements positifs dans leur vie.

Dans ce projet, j'ai pris conscience que la participation a différentes significations pour les jeunes; par exemple, dans leur vision, elle résulte d'une expérience concrète liée à leurs motivations personnelles. En général, pour eux, participer et s'engager, c'est : le partage des idées, être accepté et trouver les moyens de s'intégrer à un groupe ou à une communauté. La notion de participer, c'est aussi contribuer au groupe, mais aussi laisser une place à l'autre et être conscient que tout le groupe ensemble est en mesure de trouver des solutions afin d'avancer dans un processus et de résoudre des problèmes. Il est possible d'envisager cette participation comme un moyen de résoudre certaines problématiques liées à leur situation de marginalité comme l'isolement, la difficulté de s'exprimer, de se faire confiance, d'accepter les autres, de faire des choix, de se mettre en action et même de développer et de se découvrir certaines aptitudes.

Le projet d'intervention en espace urbain est certainement un prétexte afin d'amener le jeune adulte en situation de marginalité à faire preuve d'engagement. Ce type de projet offre une structure flexible et un environnement dynamique doté d'un grand potentiel où peuvent se déployer des activités incitant à l'action, à la communication et aux échanges. Le choix d'un projet artistique collectif en espace urbain demeure positif, car la participation et l'engagement impliquent nécessairement le corps, l'espace, un contexte social et un lien entre tous ces éléments. Pour les jeunes, la pratique d'art d'intervention leur a donné la possibilité de promouvoir leur créativité, de sociabiliser et d'amorcer un dialogue avec une communauté.

Cette recherche présente certaines limites rencontrées tout au long du déroulement. Par exemple : 1) l'abandon des participants a entraîné un trop petit échantillon pour légitimer les résultats; 2) ce type de projet nécessite plus de temps ce qui m'aurait permis de m'imprégner davantage du contexte et d'obtenir des résultats plus concluants; 3) le contexte du projet a été dépendant d'une structure nécessitant l'intervention régulière d'autres intervenants ce qui a nuit à une plus grande

participation des jeunes dans le projet de projet de création ; 4) enfin, l'interprétation des données est le fruit d'une démarche où la chercheuse n'a pu confronter ses observations avec d'autres chercheurs. Son point de vue est unique et basé sur sa connaissance du terrain de recherche, et sur sa capacité à réaliser l'étude et à l'analyser.

L'analyse des données met en lumière plusieurs conditions qui sont favorables à l'engagement et à la participation de jeunes en difficulté. En premier lieu, il est important de définir avec les participants la notion d'engagement. Ensuite, il faut établir si l'engagement dans le processus du projet est un objectif à atteindre ou un moyen. Dans mes autres constats, j'ai pu remarquer l'importance de l'égalité entre les membres du groupe, de la transparence entre les intervenants du projet et les participants, de la flexibilité dans la forme du projet, de la valorisation des relations et de la communication, et de celle de mener cette expérimentation dans des lieux adaptés à la création.

Au-delà des réponses apportées à ma problématique, ce travail m'a permis d'échanger avec les jeunes et de connaître davantage leur réalité. Comme artiste pédagogue qui travaille actuellement avec des jeunes en situation de marginalité, j'ai pris connaissance du rôle, de la place et des attitudes à adopter auprès des jeunes. L'artiste pédagogue par ses actions et ses réflexions est aussi un élément important dans le processus d'engagement des jeunes dans un projet. De plus, je considère qu'il faut intégrer massivement les projets artistiques et pédagogiques à la programmation des organismes communautaires, car ils offrent une expérience hors du commun et un éventail de possibilités qui permettent aux jeunes d'actualiser leur potentiel. Par contre, il faut considérer que ce type de projet nécessite de déployer des efforts dans le temps. À cet égard, j'ai constaté qu'il est difficile d'arriver à des résultats tangibles avec ces jeunes dans des conditions de réalisation à court terme. Les participants,

dans ce contexte, ont eu besoin de s'adapter et de faire confiance au groupe ainsi qu'aux personnes qui les encadraient, ce qui, à mon avis, demande du temps et de la patience.

En terminant, cette recherche a enrichi considérablement ma compréhension des éléments favorisant l'engagement et la participation des jeunes. Sans aucun doute, les jeunes en situation de marginalité dans ce projet ont eu besoin qu'on leur accorde une place privilégiée en leur laissant des choix quant à l'organisation et la structure du projet. Ils ont aussi besoin de s'exprimer, de montrer leur créativité, d'expérimenter dans des lieux hors du commun ainsi que d'entrer en contact avec une communauté. Pour ce faire, j'aimerais souligner que les projets artistiques qui prennent la forme de créations collectives offrent une structure flexible adaptée aux jeunes et qui leur donne la possibilité de retrouver leur place dans leur communauté.

Ce projet d'art réalisé dans un espace public par les jeunes leur a donné l'opportunité d'être actif de façon positive dans l'espace social, de contribuer au mieux-vivre ensemble, à la démystification de leur situation et au dialogue entre eux et avec les habitants du quartier. D'une autre part, ce projet a contribué au développement de leur identité et de leur sociabilité tout en rassemblant et en renforçant le sentiment d'appartenance dans un environnement où ils apprennent à assumer leurs responsabilités, à respecter les autres et se faire confiance. Les principales perspectives de recherche qui s'ouvrent à l'issue de ce mémoire concernent les enjeux et l'intégration des projets artistiques dans les activités des organismes de réinsertion sociale. De plus, elles concernent également les différentes formes d'engagement chez les jeunes lors de projets artistiques collectifs et les retombées possibles suite à ce type de projet.

Enfin, les différentes pratiques artistiques qui ont inspiré le projet tel que l'art d'intervention, l'art sociologique, l'art relationnel, l'art participatif et l'art

communautaire ont contribué à favoriser l'engagement des jeunes en leur offrant un rôle central dans le processus de création. L'engagement des jeunes en situation de marginalité est probablement l'aspect le plus important du projet. Comme le mentionne Mc Cart (2004), l'engagement demeure un moyen privilégié pour répondre aux besoins de sociabilité et de créativité des jeunes. Les problématiques reliées à leur situation telles que la santé mentale, la consommation de drogue, la pauvreté, l'itinérance, la délinquance et les troubles d'apprentissage sont parfois complexes et exigent des actions afin de pallier au manque de ressources pour reconnaître et répondre à leur besoin d'intégration. En effet, cette expérience avec des jeunes en situation de marginalité m'aura appris que s'intégrer c'est aussi s'engager, s'initier aux pratiques démocratiques et collectives, devenir un citoyen et participer à la transformation sociale.

ANNEXE A

AUTOÉVALUATION DE MA PARTICIPATION AU GROUPE

NOM : _____

DATE : _____

Description	Pourquoi ?
1	
Je considère que je me suis impliqué :	
Le contenu de la discussion oui- non	
La procédure oui- non	
Les tâches oui- non	
Les prises de décision oui- non	
Dans l'organisation oui- non	
Dans l'évaluation oui- non	
2	
J'ai respecté :	
Les règlements du groupe oui- non	
Le droit de parole oui- non	
Les rôles des membres oui- non	
Les thèmes de travail oui- non	
Les délais dans l'action oui- non	

3	J'ai fait preuve :	
	D'initiative oui- non	
	D'autonomie oui- non	
	D'enthousiasme oui- non	
	De collaboration oui- non	
	De solidarité oui- non	
4	J'ai été :	
	Responsable oui- non	
	À l'écoute oui- non	
	Accueillant oui- non	
	Disponible oui- non	
	Critique oui- non	
5	J'ai partagé :	
	Mes ressources oui- non	
	Mes habiletés oui- non	
	Mes opinions oui- non	
	Mes sentiments oui- non	
6	J'ai communiqué avec :	
	Les autres participants oui- non	
	L'animateur oui- non	
	Le groupe oui- non	

Commentaires :

ANNEXE B

TA CONTRIBUTION AU PROJET

Nom : _____

Date : _____

Dans tes mots décris le projet.

As-tu eu des idées spécifiques?

Pour la réussite du projet quelle est ta contribution?

Comment tes actions peuvent-elles favoriser la communication entre les membres du groupe ?

ANNEXE C

QUESTIONNAIRE SUR LES RÔLES ET RESPONSABILITÉS DU PARTICIPANT LORS D'UN PROJET PARTICIPATIF COLLECTIF

Bonjour la gang à Déclic!

Dans le cadre du projet d'art, un des objectifs principaux est d'évaluer votre participation et de trouver des moyens pour la stimuler. Le but de ce petit questionnaire est de comprendre la perception que tu as de ton rôle et de tes responsabilités. Dans ce questionnaire toutes les réponses sont bonnes à condition d'y exprimer ton avis personnel. Les questions vous seront posées au début et à la fin des ateliers afin de comparer les réponses. Merci! Livienne

Indiquez dans quelle mesure vous êtes en accord ou en désaccord avec les énoncés qui suivent.

1. Dans le contexte du projet, pour toi, personnellement, participer signifie qu'il faut absolument que :

Dans un projet collectif chaque participants doit :	Entièrement d'accord	D'accord	Plus ou moins	En désaccord	Entièrement en désaccord
être présent et arriver à l'heure à chacune des rencontres					
partager les sentiments qu'il vit dans le groupe					
participer activement aux discussions					
respecter et écouter les autres					
éviter de contester ce que propose l'animateur (Livienne)					
contribuer à créer une ambiance agréable et détendue					
se rallier à la majorité					
éviter d'être en désaccord avec les autres					
être capable de reconnaître ses points forts, ses points faibles et ceux des autres					
être prêt à apprendre des autres					
autres...					
autres...					

ANNEXE D

JE PARTICIPE : GRILLE D'OBSERVATION

Nom : _____ Date : _____

	Excellent 5	Très bien 4	Satisfaisant 3	Pas acceptable 2
Le participant est capable de choisir une action appropriée pour atteindre les objectifs du projet	L'action choisie est très appropriée et très efficace.	L'action choisie est appropriée et efficace.	L'action choisie est assez appropriée, mais plus ou moins efficace.	L'action choisie n'est pas appropriée.
Le participant est capable d'effectuer son action choisie de manière respectueuse et responsable	Le participant a toujours démontré un comportement respectueux et responsable.	Le participant a démontré un comportement respectueux et responsable pendant presque toute la durée du projet.	Le participant a démontré un comportement respectueux et responsable plusieurs fois pendant la durée du projet.	Le participant a besoin d'aide afin de démontrer un comportement respectueux et responsable.
Le participant est capable de communiquer l'importance de sa contribution au bien-être du groupe ou de la communauté visés	Le participant identifie un lien important entre sa contribution personnelle et le bien-être du groupe ou de la communauté visée.	Le participant identifie un lien entre sa contribution personnelle et le bien-être du groupe ou de la communauté visée	Avec de l'aide, le participant identifie un lien entre sa contribution personnelle et le bien-être du groupe ou de la communauté visée.	Le participant n'identifie pas de lien entre sa contribution personnelle et le bien-être du groupe ou de la communauté visée.

ANNEXE E

QUESTIONS D'ENTREVUE DE GROUPE SUR LEUR PARTICIPATION AU PROJET

1. Que signifie la participation en général? Pouvez-vous donner des synonymes ?
2. Expliquez dans vos mots ce qu'est l'art participatif. ?
3. Dans vos mots, pouvez-vous me dire en quoi consistait votre projet? Déroulement, planification, réalisation, objectifs, attentes.
4. Expliquez, à tour de rôle, comment vous percevez votre participation au projet. Décision, processus, idées.
5. En ce qui concerne la planification du projet : est-ce qu'il y a des éléments qui ont favorisé votre participation? Est-ce qu'il y a des éléments qui ont nui à votre participation?
6. En ce qui concerne la réalisation du projet : quels sont les moments où vous vous êtes le plus impliqué? Quels sont les moments où vous vous êtes senti le moins impliqué? Pourquoi?
7. Croyez-vous que ce projet artistique a été une plateforme d'intervention pertinente pour la création d'outils de valorisation?
8. Concernant la production artistique dans la rue, quels ont été les points positifs et négatifs ?
9. Concernant la production artistique dans les locaux de Déclic, quels ont été les points positifs et négatifs ?
10. Voulez-vous ajouter des questions à l'entrevue ?

ANNEXE F

FORMULAIRE DE CONSENTEMENT À LA RECHERCHE POUR SUJET MINEUR

ÉTUDIANT RESPONSABLE :

Livienne Hélène César Grenier étudiante à la maîtrise en arts visuels et médiatiques
UQAM,

Courriel : cesar-grenier.livienne_helene@courrier.uqam.ca

DIRECTEUR OU SUPERVISEUR DE LA RECHERCHE : Mona Trudel

TITRE DU PROJET DE RECHERCHE : L'engagement chez les jeunes adultes
en situation de marginalité dans un projet de création collective.

BUT DE LA RECHERCHE ET NATURE DE LA PARTICIPATION

L'objectif de la recherche est de comprendre l'engagement des jeunes dans un contexte de projet artistique, de le susciter et d'y donner forme. De façon plus précise, le projet vise à : 1) déterminer quels sont les éléments qui contribuent à favoriser la participation de jeunes adultes en situation de marginalité à un projet collectif de création artistique; 2) identifier comment la participation des jeunes adultes peut contribuer à développer et à maintenir l'engagement dans le processus de réalisation d'un projet collectif. Les activités auront lieu du 8 janvier 2014 au 12 mars 2014. Elles se dérouleront en grande partie sur les lieux de l'organisme Déclik, mais aussi à l'extérieur de l'organisme et dans les rues avoisinantes du quartier Rosemont. Le projet de recherche sera élaboré sous la forme d'une série d'ateliers de création artistique dans lesquels les jeunes seront notamment exposés à des pratiques, des œuvres et des projets éducatifs reliés à l'art participatif.

Dans le cadre des ateliers de création artistique, les participants seront appelés à : 1) répondre à un questionnaire distribué au début et à la fin du projet ; 2) participer à un entretien individuel d'une vingtaine de minutes qui fera l'objet d'un enregistrement audio. La chercheuse procèdera à de l'observation directe au cours des ateliers de création ainsi qu'à une documentation photo et vidéo.

participants (répondre aux questionnaires, participer aux entrevues individuelles et être filmé). Nous pouvons garantir aux jeunes que leur participation au projet de recherche n'aura aucune incidence sur leur participation quotidienne dans l'organisme. Les ateliers à l'intérieur de l'organisme Déclic et les interventions dans l'espace urbain demeureront sécuritaires.

Les données de la recherche, dont les enregistrements vidéo des rencontres, seront conservées pendant le temps nécessaire à leur analyse. Les données seront traitées ou utilisées seulement par la chercheuse et sa directrice de recherche. Les répondants seront identifiés par un pseudonyme afin de préserver l'anonymat. Compte tenu que ce projet de recherche comprend des captations vidéo, je suis consciente qu'il y a un risque potentiel, pour que les jeunes soient reconnus, soit par leurs propos ou par les projets qu'ils auront réalisés. Pour cette raison, je prévois aviser les participants que, malgré tous mes efforts en ce sens, je ne peux m'engager à préserver totalement leur anonymat. Toutefois, des mesures particulières seront inscrites à cet effet dans le formulaire de consentement. Les résultats de cette étude feront l'objet de la rédaction d'un mémoire qui pourrait donner lieu à des publications dans des revues scientifiques et à des conférences.

Toutes les informations permettant d'identifier les participants seront détruites après l'approbation finale du mémoire.

Notez bien : Cette recherche a reçu l'approbation du comité d'éthique de la Maîtrise en arts visuels et médiatiques de l'Université du Québec à Montréal, C.P. 8888, succursale centre-ville, Montréal, QC, H3C 3P8. Toute question, commentaire ou plainte sur le projet peut être adressé à l'étudiant ou au secrétariat de la maîtrise au 514-987-3000, poste 8289#.

Responsable du projet de recherche (signature)

Date

AUTORISATION	OUI	NON
Je confirme avoir discuté avec (mon jeune) du projet déjà abordé (en classe, dans le formulaire) et qu'il accepte volontairement d'y participer, avec mon autorisation	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
J'autorise l'utilisation anonyme de documents pour fins de recherche (de diffusion ou d'enseignement).	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
J'autorise l'utilisation de documents permettant son identification visuelle.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Nom (en lettres détachées) et signature du responsable du jeune (parent ou tuteur légal) Date

Nom (en lettres détachées) et signature du jeune sous votre garde (ou participant) Date

ANNEXE G

FORMULAIRE DE CONSENTEMENT À LA RECHERCHE POUR SUJET MAJEUR

ÉTUDIANT RESPONSABLE :

Livienne Hélène César Grenier étudiante à la maîtrise en arts visuels et médiatiques
UQAM,

Courriel : cesar-grenier.livienne_helene@courrier.uqam.ca

DIRECTEUR OU SUPERVISEUR DE LA RECHERCHE : Mona Trudel

TITRE DU PROJET DE RECHERCHE : L'engagement chez les jeunes adultes
en situation de marginalité dans un projet de création collective.

BUT DE LA RECHERCHE ET NATURE DE LA PARTICIPATION

L'objectif de la recherche est de comprendre l'engagement des jeunes dans un contexte de projet artistique, de le susciter et d'y donner forme. De façon plus précise, le projet vise à : 1) déterminer quels sont les éléments qui contribuent à favoriser la participation de jeunes adultes en situation de marginalité à un projet collectif de création artistique; 2) identifier comment la participation des jeunes adultes peut contribuer à développer et à maintenir l'engagement dans le processus de réalisation d'un projet collectif. Les activités auront lieu du 8 janvier 2014 au 12 mars 2014. Elles se dérouleront en grande partie sur les lieux de l'organisme Déclic, mais aussi à l'extérieur de l'organisme et dans les rues avoisinantes du quartier Rosemont. Le projet de recherche sera élaboré sous la forme d'une série d'ateliers de création artistique dans lesquels les jeunes seront notamment exposés à des pratiques, des œuvres et des projets éducatifs reliés à l'art participatif.

Dans le cadre des ateliers de création artistique, les participants seront appelés à : 1) répondre à un questionnaire distribué au début et à la fin du projet ; 2) participer à un entretien individuel d'une vingtaine de minutes qui fera l'objet d'un enregistrement audio. La chercheuse procèdera à de l'observation directe au cours des ateliers de création ainsi qu'à une documentation photo et vidéo.

Cette étude ne comporte vraisemblablement pas d'inconvénients ni de risques pour l'intégrité du participant. Cependant, le principal désagrément que l'on puisse objectivement envisager serait lié à l'investissement personnel demandé aux participants (répondre aux questionnaires, participer aux entrevues individuelles et être filmé). Nous pouvons garantir aux jeunes que leur participation au projet de recherche n'aura aucune incidence sur leur participation quotidienne dans l'organisme. Les ateliers à l'intérieur de l'organisme Déclic et les interventions dans l'espace urbain demeureront sécuritaires.

Les données de la recherche, dont les enregistrements vidéo des rencontres, seront conservées pendant le temps nécessaire à leur analyse. Les données seront traitées ou utilisées seulement par la chercheuse et sa directrice de recherche. Les répondants seront identifiés par un pseudonyme afin de préserver l'anonymat. Compte tenu que ce projet de recherche comprend des captations vidéo, je suis consciente qu'il y a un risque potentiel, pour que les jeunes soient reconnus, soit par leurs propos ou par les projets qu'ils auront réalisés. Pour cette raison, je prévois aviser les participants que, malgré tous mes efforts en ce sens, je ne peux m'engager à préserver totalement leur anonymat. Toutefois, des mesures particulières seront inscrites à cet effet dans le formulaire de consentement. Les résultats de cette étude feront l'objet de la rédaction d'un mémoire qui pourrait donner lieu à des publications dans des revues scientifiques et à des conférences.

Toutes les informations permettant d'identifier les participants seront détruites après l'approbation finale du mémoire.

Notez bien : Cette recherche a reçu l'approbation du comité d'éthique de la Maîtrise en arts visuels et médiatiques de l'Université du Québec à Montréal, C.P. 8888, succursale centre-ville, Montréal, QC, H3C 3P8. Toute question, commentaire ou plainte sur le projet peut être adressé à l'étudiant ou au secrétariat de la maîtrise au 514-987-3000, poste 8289#.

Responsable du projet de recherche (signature)

Date

AUTORISATION	OUI	NON
Je confirme avoir discuté du projet déjà abordé (durant l'atelier, dans le formulaire) et J'accepte volontairement d'y participer.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
J'autorise l'utilisation anonyme de documents pour fins de recherche (de diffusion ou d'enseignement).	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
J'autorise l'utilisation de documents permettant mon identification visuelle.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Nom (en lettres détachées) et signature du participant
Date

LISTE DE RÉFÉRENCES

- Archambault, I. et Janosz, M. (2006). L'engagement scolaire des garçons et des filles : une analyse comparative des résultats de recherches empiriques. *Revue de psychoéducation*, 36(1), 81-107.
- Ardenne P. (2001). Art et politique : ce que change l'art "contextuel". *L'art même*, (14). Consulté à l'adresse <http://www2.cfwb.be/lartmeme/no014/pages/page1.htm>
- Ardenne, P. (2002). *Un art contextuel : Création artistique en milieu urbain, en situation, d'intervention, de participation*. Paris : Flammarion.
- Ardenne, P. (2009-2010). L'implication de l'artiste dans l'espace public. *L'Observatoire*, (36), débats 3-7.
- Arnett, J. (2007). Emerging Adulthood : What Is It, and What Is It Good For? *Clark University, Journal compilation, society for Research in child development*. p.68-73.
- Bazin, H. (2005). L'art d'intervenir dans l'espace public, *Territoires No 457, Adels*, p.10-12.
- Bédard, J-L. et Simard, M. (2003). Participation globale des jeunes d'origine immigrée : bibliographie annotée et portrait de la littérature. *Montréal, Culture et Société*, 105 p.
- Bishop, C. (2006). *Participation*. Cambridge : Documents of Contemporary Art, MIT Press.

- Bisson, D. et Gagnon, C. (2005). *L'instrumentation dans la collecte de données L'instrumentation spécifique à la recherche en design : explorer l'expérience de l'environnement matériel*. Recherches Qualitatives Hors Série – numéro 2, Actes du colloque, L'instrumentation dans la collecte de données, UQTR, 26 novembre 2004. Consulté à l'adresse http://www.recherchequalitative.qc.ca/documents/files/revue/hors_serie/hors_serie_v2/dbisson_cgagnon%20hs2-issn1.pdf.
- Blanchet, A-S. (2012). Confusion des rôles ? L'artiste et le spectateur dans la Manœuvre. *Cahiers d'histoire*, 31(1), hiver 2012, 57-67. Consulté à l'adresse <http://www.erudit.org/revue/histoire/2012/v31/n1/1011678ar.html?vue=resume&mode=restriction>.
- Bourriaud, N. (1998). *Esthétique relationnelle*, coll. Documents sur l'art. Dijon : Les presses du réel.
- Brouillette, V. et Allaire, L. (2007). *Service de l'action professionnelle et sociale CSQ, La formation au travail : un enjeu social* Consulté à l'adresse http://www.lacsq.org/fileadmin/user_upload/csq/documents/documentation/nos_rapports_de_recherche/formation_travail_enjeu_social.pdf.
- Cleveland, W. (2002). *Mapping the Field: Arts-Based Community Development*, The Community Art Network (CAN). Consulté à l'adresse <http://communityinnovation.berkeley.edu/presentations/William-Cleveland.pdf>
- Cicchelli, V. (2001). Les jeunes adultes comme objet théorique, *Recherches et Prévisions*, 2001, 65(1), 5-18.

- La commission des étudiants. (2003). *L'engagement des jeunes et les effets sur la santé : existe-il un rapport entre les deux?* La Fédération de la jeunesse canadienne-française (FJCF), Centre d'excellence pour l'engagement des jeunes. Consulté à l'adresse
http://www.engagementcentre.ca/files/litreview1_web_f.pdf
- Conseil des arts de l'Ontario, (1998). *The Arts and Achievement in At-Risk Youth: Findings from Four Longitudinal Studies*, Community Arts Handbook, Toronto, Ontario, p. 7. Consulté à l'adresse
<https://www.arts.gov/sites/default/files/Arts-At-Risk-Youth.pdf>
- Le Conseil régional de développement de l'Abitibi-Témiscamingue. (1997). *L'insertion sociale et l'intégration professionnelle des jeunes Abitibi Témiscamingue: L'insertion sociale et professionnelle, une responsabilité partagée*. Consulté à l'adresse
<https://depot.erudit.org/bitstream/002622dd/1/0015.pdf>
- De Singly, F. (2000). Penser autrement la jeunesse. *Lien social et Politiques-RIAC*, (43), 9-21.
- Drouin-Brisebois, J. (2008-2009). *Consultation dans le cadre du « Rendez-vous du Québec apprenant »*, Engagement jeunesse Montréal (2009). Préoccupations transmises à l'Institut de coopération pour l'éducation des adultes (ICEA) par les membres du comité Jeunes en difficulté d'Engagement jeunesse Montréal, Consulté à l'adresse
http://www.icea.qc.ca/site/sites/default/files/preoccupations_engagement_jeunesse_montreal.pdf
- Engagement. *Dictionnaire Larousse* Consulté à l'adresse
<http://www.larousse.fr/dictionnaires/francais/engagement/29510>
- Engagement. *Dictionnaire Multi*. (2009). Montréal : Québec Amérique.
- Engrenage noir. (2013). *Art communautaire activiste* Consulté à l'adresse
<http://inspireart.org/fr/resources/communityart>
- Erickson, É. (1992). *Adolescence et Crise : La quête de l'identité*. Paris :Flammarion.

- Fischer, H. (1977). *Théorie de l'art sociologique*. Consulté à l'adresse
http://classiques.uqac.ca/contemporains/fischer_herve/theorie_art_sociologique/theorie_art_sociologique.pdf
- Filliou, R. (2003). *L'art est ce qui rend la vie plus intéressante que l'art*. Québec : Éditions Intervention.
- Filliou, R. (2004). Entretien avec Georg Jappe. *Inter : Art Actuel* (87), printemps été, 58-60.
- Forest, F. (2006). *L'oeuvre-système invisible. Art relationnel ou art de la relation. Prolongement historique de l'Art sociologique, de l'Esthétique de la communication et de l'Esthétique relationnelle*. Paris : L'Harmattan
- Fortin, S. (2012). *L'ethnographie postmoderne comme posture de recherche : une fiction en quatre actes*. *Recherches Qualitatives*, 31(2), pp. 52-78. ISSN 1715-8702 – Consulté à l'adresse
[http://www.recherche-qualitative.qc.ca/documents/files/revue/edition_reguliere/numero31\(2\)/fortin-houssa.pdf](http://www.recherche-qualitative.qc.ca/documents/files/revue/edition_reguliere/numero31(2)/fortin-houssa.pdf)
- Fournier et Valois (2004). Panet-Raymond, Bellot et Goyette, (2003-2004). *Les jeunes qui abandonnent les études secondaires ou collégiales : rapport à l'école et aux programmes d'aide à l'insertion socioprofessionnelle*. Consulté à l'adresse
<https://www.erudit.org/revue/rse/2009/v35/n1/029923ar.pdf>

- Gagné, C. et Godin, G. (1999). *Les théories sociales cognitives : guide pour la mesure des variables et le développement de questionnaire*. Groupe de recherche sur les aspects psychosociaux de la santé. École des sciences infirmières, Université Laval, Recherches Qualitatives Hors Série – numéro 2, Actes du colloque, L'instrumentation dans la collecte de données, UQTR, 26 novembre 2004.-Consulté à l'adresse http://www.godin.fsi.ulaval.ca/Fichiers/Rapp/Guide_mesure_variables.pdf
- Gaudet, S. (2001). La responsabilité, au-delà des engagements et des obligations. *Lien social et Politiques – RIAC*, (46), 71-83.
- Gaudet S. (2007). *L'émergence de l'âge adulte, une nouvelle étape du parcours de vie. Implications pour le développement de politiques*. Document de discussion. Projet de recherche sur les politiques. Gouvernement du Canada.
- Gauthier, H. Molgat, Trottier.Turcotte et Vultur (2002), *L'insertion professionnelle et le rapport au travail des jeunes qui on interrompu leurs études seocondaires ou collégiales en 1996,1997*. Étude retrospective. Québec : institut nationale de la recherche scientifique Urbanisation, culture et société.
- Gauthier, M., Molgat, M., Trottier, C., Turcotte, C., Vultur, M. (2002). *L'insertion professionnelle et le rapport au travail des jeunes qui ont interrompu leurs études secondaires ou collégiales en 1996,1997*. Étude rétrospective. Québec : Institut national de la recherche scientifique, Urbanisation, Culture et Société.
- Greissler, É. (2008). La construction identitaire à partir d'expériences de rue à Montréal : une tension entre marginalité et conformité. *Sociétés et jeunesses en difficulté* [En ligne], (6), mis en ligne le 27 janvier 2009. Consulté à l'adresse <http://sejed.revues.org/5322>

- Greissler, É. (2013). *Contraintes et conditions d'émergence de l'engagement des jeunes en situation de marginalité (recherche doctorale)*. Université de Montréal. Consulté à l'adresse https://papyrus.bib.umontreal.ca/xmlui/bitstream/handle/1866/10524/Greissler_Elisabeth_2013_these.pdf?sequence=4&isAllowed=y
- Greissler, É. (2014). L'engagement des jeunes en situation de marginalité : une part d'ombre ? *Lien social et Politiques*, (71), 51-68.
- Groys, B. et Frieling, R. (2008). *The Art of Participation: 1950 to Now*. San Francisco : San Francisco Museum of Modern Art.
- Gérin, A., Bergeron, Y., Hardy D., Lapointe, G. (2010). *Oeuvres à la rue : Pratiques et discours émergents en art public*. Les artistes et les auteurs, coédition avec le Département d'histoire de l'art de l'UQAM Montréal (Qc) : Galerie del'UQAM.
- Hart, R. (1992). *Ladder of Participation, Children's Participation: From Tokenism to Citizenship*: UNICEF, Innocenti Research Centre. Consulté à l'adresse https://www.unicef-irc.org/publications/pdf/childrens_participation.pdf
- Karsenti, T. Savoie-Zajc, L. (2011). *La recherche en éducation : étapes et approches (3^e éd.)*. Québec : Éditions du Renouveau pédagogique.
- Lamoureux, È. (2009). *Art et politique, Nouvelles formes d'engagement artistique au Québec*. Montréal: Éditions Écosociété.
- Lamoureux, È. (2010). *Les arts communautaires : des pratiques de résistance artistique interpellées par la souffrance sociale*. Consulté à l'adresse <http://amnis.revues.org/314> ; DOI : 10.4000/amnis.314
- Laramée, V. (1991). *La recherche en communication*. Sainte-Foy (Qc) : Presses de l'Université du Québec.

- Mc Cart, S. (2004). *Pour alimenter la réflexion. Connecter le développement de carrière, la formation continue et l'engagement personnel : Part de l'engagement personnel dans le développement de citoyens et d'employés productifs et cheminement de vie positif*. Centre d'excellence pour l'engagement des jeunes. Consulté à l'adresse http://www.iaevg.org/crc/files/Strat%C3%A9gie_de_communication_No.14_McCart817_1.pdf
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport, Gouvernement du Québec .(2010-2011). *Taux de sorties sans diplôme ni qualification (décrochage annuel), parmi les sortants, en formation générale des jeunes, selon le sexe, par réseau d'enseignement et par commission scolaire, 2010-2011, Données officielles*. Consulté à l'adresse http://www.mels.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/PSG/statistiques_info_decisionnelle/TABLEAU_Taux_officiels_decrochage_CS_2010-2011_1P.pdf
- Moulin, S. (2012). *L'émergence de l'âge adulte : de l'impact des référentiels institutionnels en France et au Québec*, SociologieS, Théories et recherches, Consulté à l'adresse <http://sociologiesrevues.org/3841>
- Mucchielli, A. (1996). *Dictionnaire des méthodes qualitatives en sciences humaines et sociales*. Paris : Armand Collin.
- Paillé, P. et Mucchielli, A. (2008). *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales*. Paris : Armand Collin.
- Pourtois, J-P., Desmet, H., Humbeeck, B. (2013). *La recherche-action, un instrument de compréhension et de changement du monde*. Recherches Qualitatives _Hors Série – numéro 15 – pp. 25-35. Du singulier à l'universel, Association pour la recherche qualitative 2, ISSN 1715-8702 - <http://www.recherche-qualitative.qc.ca/revue>

- Ramsey White, T. et Rentschler, R. (2005). *Toward a new understanding of the social impact of the arts*. In F. Colbert (Ed.), AIMAC 2005 : Proceedings of the 8th International Conference on Arts & Cultural Management, HEC, Montréal, Québec.
- Reboul, O. (1973). L'adulte mythe ou réalité. *Revue Critère*. Consulté à l'adresse <http://agora.qc.ca/dossiers/adulte>
- Sioui Durand, G. (2002). Quand les attitudes d'art deviennent stratégies, *Inter : art actuel*, (81), 20-23.
- Schleiermacher, F. (1987) *Herméneutique*, traduction et introduction de Marianna Simon, avant-propos de Jean Starobinski, Genève, Labor et Fides, p.170.
- Statistique Canada, Gouvernement du Canada. (2006). *Guide pratique sur l'engagement des Jeunes dans le processus de prise de décision*. Consulté à l'adresse <http://www.urlsmontréal.qc.ca/FichiersUpload/Pages/fichiers/declic/Guiddecision4.pdf>
- Swidzinski, J. (1997). L'art comme art contextuel (manifeste), *Inter : art actuel*, (68), 46-50. Consulté à l'adresse <http://www.erudit.org/culture/inter1068986/inter1104313/46357ac.pdf>
- Tilman, P. et Filliou, R. (2007). *Nationalité poète*. Dijon : Les presses du réel. Consulté à l'adresse <http://www.lespressesdureel.com/ouvrage.php?id=484>
- Thomas, D.R. (2006). A general inductive approach for analyzing qualitative evaluation data. *American Journal of Evaluation*, 27(2), 237-246.
- Tousignant, M. (1989). *Vers l'identification de critères d'évaluation et de moyens d'améliorer la qualité d'une recherche qualitative*. Québec : Université de Laval.

Van Der Maren, J-M. (1996). *Méthode de recherche pour l'éducation* (2^e éd.).

Montréal/Bruxelles : Presses de l'université de Montréal et de Boeck.

Weisser, M. (2005). *Expliquer/comprendre : quel paradigme épistémologique pour les sciences de l'éducation plurielles*. 8^e Biennale de l'éducation et de la formation. Texte publié par l'INRP sous l'entière responsabilité des auteurs.